

ANAIS 2015

21º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação



21º Encontro da ASPHE

Etnias, Culturas e História da Educação

Realização: PPGEdu/UCS

UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Apoio: PPGEdu e PPGHist

Universidade Federal de Santa Maria
UFSM

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
RS - BRASIL

Coordenação geral
Lúcio Kreutz (UCS)
Terciane Ângela Luchese (UCS)

Comissão organizadora

Claudemir de Quadros (UFSM)
Larissa Carvalho (pós-doutoranda PPGEduc/UCS)
Gisele Belusso (mestranda - UCS)
Juliana Martini Camazzola (mestranda - UCS)
Elenara Borges Silveira Franzoi (mestranda - UCS)
Michel Mendes (mestrando - UCS)
Cassiane Curtarelli Fernandes (mestranda - UCS)
Mariana Parise Brandalise Dalsotto (mestranda - UCS)
Adriano Malikoski (mestre)

Comissão científica

Carla Gastaud (UFPel)
Claudemir Quadros (UFSM)
Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
Edison Saturnino (FACOS)
Eduardo Arriada (UFPel)
Eliane Peres (UFPel)
Giane Lange do Amaral (UFPel)
Giani Rabelo (UNESC)
Luciane Sgarbi Grazziotin (UNISINOS)
Maria Helena Câmara Bastos (PUC/RS)
Maria Stephanou (UFRGS)
Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
Marli Costa (UNESC)
Natália Gil (UFRGS)
Patrícia Weiduschadt (UFPel)
Zita Rosane Possamai (UFRGS)

Apoio institucional

UCS, UFSM, PUC-RS, UFRGS

ASPHE
Diretoria

Presidente: Claudemir de Quadros (UFSM)
Vice-presidente: Maria Stephanou (UFRGS)
Secretária-geral: Terciane Ângela Luchese (UCS)

Conselho fiscal

Elomar Tambara (UFPel)
Beatriz Fischer (UNISINOS)
Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)

21º Encontro da ASPHE
ETNIAS, CULTURAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
31 de agosto, 1º e 2 de setembro de 2015
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul

ISBN : 978-85-88667-68-6

PROGRAMAÇÃO GERAL

31/08	1º/09	02/09
<p>8h às 10h - Credenciamento e entrega de material</p> <p>Sessão de abertura - Apresentação cultural</p> <p>Mesa-redonda: “Processos escolares e Imigração no Brasil” Zeila Brito Fabri De Martini (UNIMEP/USP) Jorge Cunha (UFMS) Alberto Barausse (Un. Del Molise) Mediador: Lúcio Kreutz (UCS)</p> <p>14h às 16h - Comunicações</p> <p>16h30min às 18h30min - Comunicações</p> <p>18h30min - Lançamento de livros</p> <p>Conferência “Educação e Relações Étnico-Raciais” Neusa Gusmão (UNICAMP)</p>	<p>8h às 10h - Comunicações</p> <p>10h30min às 12h 30min - Mesa-redonda: “Relações Étnico-Raciais e História da Educação” Iara Tatiana Bonin (ULBRA) Marcos Vinícius Fonseca (UFOP) Mediadora: Patrícia Weiduschadt (UFPel)</p> <p>12h30min às 14h - Intervalo para almoço</p> <p>14h às 16h - Comunicações</p> <p>16h30min às 18h - Assembleia da ASPHE</p> <p>Jantar de confraternização</p>	<p>9h às 11h - Comunicações</p> <p>11h às 13h - Mesa-redonda: “Culturas e História da Educação” Maria Stepanhou (UFRGS) Maria Helena Câmara Bastos (PUC/RS) Mediadora: Larissa C. Carvalho (UCS)</p> <p>Sessão de encerramento</p> <p>13h às 18h - Tour pela região por adesão</p>

SESSÕES DE APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS

SESSÃO 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ACERVOS E MUSEUS.

Coordenação: Dóris Bittencourt Almeida

1. DE PESSOAS COMUNS A PEDRAS PRECIOSAS: UM ESTUDO SOBRE MEMORIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Ariane Simão De Souza, Doris Bittencourt Almeida

2. PHL- USO DE SOFTWARE NO CADASTRO DE DADOS EM CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Maristela Bergmann, Patrícia Weiduschadt

3. ACERVOS ESCOLARES NA ESCOLA RIACHUELO EM PELOTAS- ESCRITURAÇÃO ESCOLAR (1973-1995)

Patrícia Weiduschadt

4. UM ENCONTRO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DOS MUSEUS: LIÇÕES DE COISAS E O MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DO COLÉGIO ANCHIETA, PORTO ALEGRE/RS

Nara Beatriz Witt

5. ESQUECIDAS EM UM ARMÁRIO: UM ESTUDO SOBRE ESCRITOS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PERICAMPUS/UFRGS: (1981-1991)

Doris Bittencourt Almeida, Lueci da Silva Silveira

SESSÃO 2 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR

Coordenação: Jauri dos Santos Sá

6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM SOBREVIVO HISTÓRICO DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS.

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer

7. ENTRE REFORMAS E CONFLITOS: O APAGAMENTO DAS MARCAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO CAMPUS CENTRAL DA UFRGS (1954-1996)

Valeska Alessandra De Lima

8. A CRIAÇÃO DE CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM RIO GRANDE, RS E AS TRANSFORMAÇÕES URBANAS (1955-1969)

Ademir Cavalleiro Caetano

9. FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAXIAS DO SUL: CINCO DIRETORIAS DURANTE SETE ANOS (1960 – 1967)

Maria Inês Tondello Rodrigues, Lúcio Kreutz

10. ESCOLA NORMAL RURAL MURILO BRAGA DE CARVALHO: ESPAÇO ESCOLAR E MEMÓRIA INSTITUCIONAL (1952-1974) - UNISINOS

Jauri dos Santos Sá, Flavia Obino Corrêa Werle

SESSÃO 3 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Coordenação: Maria Stephanou

11. IMPRESSOS RACIAIS: COMPÊNDIOS VISUAIS DOS MUSEUS ESCOLARES (1920-1940)

Felipe Rodrigo Contri Paz, Zita Rosane Possamai

12. PRÁTICAS DE LEITURA, INTERVENÇÕES EDITORIAIS E ESPAÇO GRÁFICO NO ALMANAQUE DER FAMILIENFREUND (RS - 1912, 1931, 1956)

Celine Lehmann Escher Almeida, Maria Stephanou

13. CRÔNICAS ESCOLARES: GUARDAR PARA NÃO ESQUECER (1892-1940)

Cinara Dalla Costa Velasquez, Jorge Luiz da Cunha

14. CADERNOS ESCOLARES COMO FOCO DE PESQUISA

Kelly De Aguiar Arruda, Gabriela Nogueira

15. AS POLÍTICAS SANITÁRIAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DO PERIÓDICO CRISOL (ENTRE 1926 E 1929)

Delene de Souza Gastal

SESSÃO 4 – HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Coordenação: Eliane Mimesse Prado

16. FELIPE TIAGO GOMES E A CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA ENTIDADE “CENECISTA” A PARTIR DO MITO FUNDADOR

Ariane dos Reis Duarte

17. DE UM JARDIM DE INFÂNCIA DOMÉSTICO ÀS DEPENDÊNCIAS DO SINODAL: UMA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1953-1965)

Ariele Schumacher Dias, Mara Rosane Haubert

18. COLÓQUIO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS ELEMENTARES PAULISTANAS

Eliane Mimesse Prado

19. OS REGISTROS DA ESCOLA IPIRANGA/RS: PRESCRIÇÕES ESTATAIS E PRÁTICAS COTIDIANAS

Renata dos Santos Alves, Isabella Ferreira Cardoso, Gabriela Corrêa Lopresti, Carmo Thum

20. SALVAGUARDA DE ARQUIVOS ESCOLARES: UM OLHAR ACERCA DA ESCOLA GARIBALDI

Renata Brião de Castro

21. O USO DA HISTÓRIA ORAL COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS BASTIDORES DE UMA PESQUISA

Tatiane Vedoin Viero, Eduardo Arriada

SESSÃO 5 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERIÓDICOS E IMPRENSA

Coordenação: Maria Augusta Martiarena

22. A BIBLIOTECA ESCOLAR NA IMPRENSA PEDAGÓGICA: DISCURSOS PRESENTES NA REVISTA DO ENSINO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Roberta Barbosa dos Santos

23. A CIDADANIA NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: PUBLICAÇÕES ENTRE 1995 E 2013

Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Berenice Corsetti

24. A REPRESENTAÇÃO DAS IDEIAS E DOS CONCEITOS DE HELENA ANTIPOFF NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Marlos Mello

25. NOÇÃO DE NÚMERO: OS PROGRAMAS OFICIAIS E A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Janine Garcia dos Santos

26. O GRÊMIO LITERÁRIO JOAQUIM CAETANO DA SILVA

Anna Beatriz Ereias Ensslin, Chéli Nunes Meira

SESSÃO 6 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA MATERIAL

Coordenação:

27. OS UNIFORMES ESCOLARES NO COLÉGIO FARROUPILHA/RS: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE (1920 – 1970)

Gabriela Mathias de Castro, Julia de Oliveira Freitas

28. VESTÍGIOS DE UM RITO ESCOLAR: FOTOGRAFIAS E CONVITES DAS TRÊS PRIMEIRAS FORMATURAS GINASIAIS DO COLÉGIO CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE, RS, 1957-1959)

Bárbara Virgínia Groff da Silva

29. O CIVISMO E O CATOLICISMO: AS FESTAS ESCOLARES NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, FARROUPILHA/RS (1942)

Gisele Belusso

30. MARCAS DE CIVISMO E NACIONALISMO EM PERIÓDICOS ESCOLARES (Porto Alegre/RS 1926-1945).

Lucas Costa Grimaldi, Milene Moraes de Figueiredo

31. O JORNAL “O ESTUDANTE ORLEANENSE”: CIVISMO NA CULTURA DO GRUPO ESCOLAR COSTA CARNEIRO (SC, ORLEANS, 1949-1973)

Vanessa Massiroli, Giani Rabelo

SESSÃO 7 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Coordenação: Luciane Sgarbi Grazziotin

32. UMA GUERRA DE PALAVRAS: EMBATES EM TORNO DA DIFUSÃO DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE FRANCISCO FERRER NO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO (1900 A 1920)

Isabel Bilhão

33. ESCOLAS RURAIS EM PELOTAS/RS SOB A LUZ DOS DECRETOS MUNICIPAIS NA DÉCADA DE 1940: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Giana Lange do Amaral, Magda de Abreu Vicente

34. O MUNICÍPIO PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 1920, SOB A PERSPECTIVA DO PARTIDO REPUBLICANO RIO-GRANDENSE NA CAMPANHA GAÚCHA

Alessandro Carvalho Bica

35. OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS-EDUCACIONAIS DO GOVERNO BRIZOLA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ ATRAVÉS DAS PÁGINAS DO JORNAL CORREIO DO SUL

William Godinho de Moura Rodrigues, Alessandro Carvalho Bica

36. “UMA SENSAÇÃO DE QUE A GENTE PODE TUDO”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A GREVE DOS PROFESSORES NO COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS EM 1979.

Luciana Vivian da Cunha, Luciane Sgarbi Grazziotin

37. AS GREVES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA (1979-1990).

Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio

SESSÃO 8 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Coordenação: Giani Rabelo

38. A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE (1940 – 1950): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Bruna de Farias Xavier

39. CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA TÉCNICA EM NOVO HAMBURGO, UM PERCURSO DE MAIS DE UMA DÉCADA – 1956 A 1967.

Deise Margô Müller

40. MEMÓRIAS DA ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO DO COLÉGIO FARROUPILA DE PORTO ALEGRE/RS (1950-1983) ATRAVÉS DO JORNAL ESCOLAR O CLARIM

Eduardo Cristiano Hass da Silva

41. PROFESSORAS E PROFESSORES MUNICIPAIS: carreira e profissão (São Sebastião do Caí, RS – 1932-1961).

Taís Pereira Flôres

42. ESTADO, INSTITUIÇÕES E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIOEDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA/BRASIL 1955-1998.

Giani Rabelo, Alcides Goularti Filho

SESSÃO 9 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ETNIAS E CULTURAS 1

Coordenação: Marli de Oliveira Costa

43. SILENCIAMENTOS E PERTENCIMENTOS: A ETNICIDADE PRESENTE NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1956 – 1972)

Julia Tomedi Poletto

44. PROCESSOS EDUCACIONAIS POLONO-BRASILEIROS EM FREDERICO WESTPHALEN – RS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: SOCIEDADE ESCOLAR MARECHAL JOSEF PILSUDSKI

Fabiana Regina da Silva, Jorge Luiz da Cunha

45. LEMBRANÇAS DE FRAU HOFMEISTER. COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, RS: 1916-1920.

Maria Angela Peter da Fonseca

46. ETNIAS E CULTURA ESCOLAR: COMUNIDADES DE IMIGRAÇÃO POLONESA E ITALIANA EM CRICIÚMA-SC (1900-1930).

Marli de Oliveira Costa

47. “OH JESUS! OH MARIA!” A EDUCAÇÃO NAS REDUÇÕES JESUÍTICO-GUARANIS DA PROVÍNCIA JESUÍTICA DO PARAGUAI – 1682/1768.

Natália Thielke

SESSÃO 10 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: TEXTOS, LEITURAS E ESCRITAS

Coordenação: Vania Grim Thies

48. PINTURA ARTÍSTICA E PRÁTICAS DE LEITURA: VESTÍGIOS EM OBRAS DE ELISEU VISCONTI (BRASIL, 1910 – 1930).

Maria Stephanou, Viviane Paliarini

49. FRAGMENTOS DE VIDA EM PAPÉIS: O ACERVO DE ESCRITAS ORDINÁRIAS DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES-FAE/UFPEL).

Vania Grim Thies, Eliane Peres, Rafaela Camargo

50. FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM LIVROS DOS MUNICÍPIOS MARANHENSES.

Maria das Dores Cardoso Frazão

51. A CIRCULAÇÃO E O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR AUTORAS GAÚCHAS: UM ESTUDO EM CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS (1940-1980).

Cícera Marcelina Vieira, Eliane Peres, Chris de Azevedo Ramil

52. AS REVISTAS E OS CADERNOS DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE PELOTAS: CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA PARA A CIDADE.

Chéli Nunes Meira, Anna Beatriz Ereias Ensslin

SESSÃO 11 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS AOS ADULTOS

Coordenação: José Edimar de Souza

53. HISTÓRIA DA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: A PARTICIPAÇÃO DO EXÉRCITO.

Genivaldo Gonçalves Pinto, Thiago Medeiros Gonçalves Pinto

54. UMA ANÁLISE DOS JARDINS DE RECREIO DE PORTO ALEGRE: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS PRAÇAS.

Fabiana Gazzotti Mayboroda, Rochele da Silva Santaiana

55. O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE-RS: A ESCOLA INDUSTRIAL ELEMENTAR (1918-1922).

Elomar Antonio Callegaro Tambara, Luiza Gonçalves Fagundes

56. RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO JURÍDICO: A PRESENÇA DA MULHER NA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS/BR E NA FACULDADE DE DIREITO DE COIMBRA/PT (1960-1974).

Valesca Brasil Costa, José Edimar de Souza

SESSÃO 12 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CONTEXTOS HISTÓRICOS

Coordenação: Eduardo Arriada

57. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE SALESIANO E A HISTÓRIA ORAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA.

Hardalla Santos do Valle, Giana Lange do Amaral

58. COLÉGIO DE SANTA TERESA: DA FUNDAÇÃO À INAUGURAÇÃO. PORTO ALEGRE (1845-1864).

Paolla Ungaretti Monteiro

59. REPRESENTAÇÕES ACERCA DO CENÁRIO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO FARROUPILHA/RS (1917-1940).

Cassiane Curtarelli Fernandes, Gisele Belusso

60. EDUCAÇÃO E INSPEÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS: DO PROPOSTO (REGIMENTO DE 1924) A REALIDADE (RELATÓRIOS DE 1930-1932).

Luiza Gonçalves Fagundes, Elomar Antonio Callegaro Tambara

61. VIAGEM EDUCACIONAL AO URUGUAI EM 1913: IMPRESSÕES DOS PROFESSORES RIO-GRANDENSES ACERCA DAS ESCOLAS DE MONTEVIDÉU

Eduardo Arriada, Caroline Braga Michel

62. O ENSINO SECUNDÁRIO PRIVADO NO SÉCULO XIX: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DAS

SESSÃO 13 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ETNIAS E CULTURAS 2

Coordenação: Elaine Cátia Falcade Maschio

63. UM MOTE COMO CARÁTER EDUCATIVO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL: GUSTAVO BARROSO E O CULTO DA SAUDADE.

Ana Carolina Gelmini de Faria

64. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COLÔNIA ITALIANA DE NOVO TYROL EM FINS DO SÉCULO XIX.

Elaine Cátia Falcade Maschio

65. GINO BATTOCCHIO E AS AULAS GRATUITAS DE ITALIANO NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO (1933 – 1940).

Gelson Leonardo Rech

66. “Huma instrução para quem nem ainda sabe ajuntar o Bê-a-ba”: ORIENTAÇÕES DE UM PAI PARA O ENSINO DAS LETRAS EM UM DICIONÁRIO PEDAGÓGICO PUBLICADO EM PORTUGAL NO SÉCULO XVIII.

Fernando Ripe

67. EDUCAR MORAL E CIVISMO EM LIVROS DIDÁTICOS DO 1º, 2º E 3º GRAUS NA DÉCADA DE 1970.

Eliana Gasparini Xerri

DE PESSOAS COMUNS A PEDRAS PRECIOSAS: UM ESTUDO SOBRE MEMORIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFRGS

Doris Bittencourt Almeida
PPGEDU/UFRGS
almeida.doris@gmail.com

Ariane Simão de Souza
Acadêmica do Curso de Pedagogia UFRGS/Bolsista PIBIC/CNPQ
arianesdesouza@gmail.com

Resumo

Neste texto, a proposta é tematizar escritos de pessoas comuns, que contam um pouco de suas memórias por meio da construção de memoriais escolares. Analisaram-se quinze autobiografias produzidas por estudantes do Curso de Pedagogia/UFRGS, entre 2010 e 2014, como atividade da disciplina “História da Educação na Europa e nas Américas”. Para este estudo, elege-se o critério geracional, portanto são investigados os memoriais de discentes com mais de 40 anos. Compreende-se que essas narrativas se constituem em um momento importante do processo formativo dos estudantes que refletem, por meio da escrita, seus percursos escolares e trajetórias de vida.

Palavras-chave: História da Educação; História da Cultura Escrita; Memoriais de Escolarização.

A produção de um Memorial: uma escrita de si

Analisar esse "arrumar-se" é "interrogar o que parece ter deixado para sempre de nos espantar. Nós vivemos, decerto, respiramos, decerto; andamos, abrimos portas, descemos escadas, nos sentamos à mesa para comer, nos deitamos na cama para dormir. Como? Onde? Por quê?” Refletir sobre esse "arrumar-se" é em suma falar de uma coisa comum, perseguir esse extraordinário, desentocá-lo, dar-lhe sentido e talvez entender um pouco melhor quem somos nós. (ARTIÈRES, 1998, p.10)

Neste texto, a proposta é tematizar escritos de pessoas comuns, que contam um pouco de seus percursos por meio da construção de um texto, em certa medida autobiográfico. Foram analisados, como corpus documental, quinze memoriais produzidos por estudantes¹ do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, entre 2010 e 2014, como atividade da disciplina: “História da Educação na Europa e nas Américas”, oferecida no primeiro semestre. No final das aulas, alguns foram doados à professora. Assim, tem-se atualmente um acervo com 1Ao nos referirmos aos escreventes dos textos, utilizamos o gênero feminino, tendo em vista que dos 15 memoriais analisados, apenas um é produzido por um homem.

aproximadamente quarenta memoriais.

Este estudo² se insere no campo da História da Educação em sua interface com a História da Cultura Escrita. Importa dizer que essas "escrituras de la margen" (GOMEZ, 2003, p. 01) passam a ser percebidas pela História da Educação como documentos que possibilitam olhar para muitas questões que até poucas décadas atrás não eram consideradas pela historiografia. Cunha fala da importância dessas escrituras "como indícios dos modos de fazer e compreender a vida do dia a dia" (2007, p. 02). Entendidas também como ego-documentos, produzem uma "literatura autorreferencial", ou seja, são textos em que o sujeito "encontra refúgio e se converte em elemento de referência" (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 11). Segundo o autor:

A história da cultura escrita vem se interessando cada vez mais pelos tão variados mundos das escrituras marginais, efêmeras, ordinárias ou pessoais, assim como pelos processos de recepção e apropriação dos textos escritos, ou seja, pela escritura e leitura como práticas sociais e culturais efetuadas por quem escreve e lê. (2000, p. 10)

Dentre as quarenta autobiografias, elegemos trabalhar com aquelas produzidas por discentes com mais de 40 anos³. Assim, têm-se como objeto de estudo os escritos de quatorze mulheres e de um homem. Optamos por este critério geracional considerando as peculiaridades dos itinerários dessas pessoas até ingressarem na Faculdade de Educação.

Para a produção dos memoriais, a exigência foi que as estudantes fizessem uma reflexão sobre a sua história de escolarização, entretanto estavam livres para discorrer sobre outros aspectos de suas trajetórias que julgassem pertinentes. Afinal, não somos detentores de uma única identidade, somos atravessados por uma pluralidade discursiva que nos constitui. Dessa forma, escreveram sobre a infância, juventude, inserindo, para além das lembranças escolares, relatos acerca da família, dos amigos, do trabalho e expressaram seus sentimentos referentes à aprovação no exame vestibular da UFRGS. É importante reforçar que não se tratam de escritas espontâneas, são reguladas, frutos de uma atividade avaliativa que teve como leitora imediata a professora, algo diferente, por exemplo, da escrita em um diário íntimo. Nesse sentido, essas mulheres e este homem colocam-se no lugar do "escrevente⁴ forçado", aquele que não é *livre* para dissertar sobre o que lhe aprouver, mas que obedece a diretrizes preestabelecidas. (MEDA, 2014, p. 33).

2O estudo faz parte das ações desenvolvidas no grupo de pesquisa Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar (EBRAMIC/CNPQ).

3Com exceção de duas, que no ano da escrita do texto estavam uma com 36 anos e outra 38 anos.

4 Castillo Gomez (2014) traz o conceito de escrevente fundamentando-se em Roland Barthes (1983). Barthes propõe uma distinção entre escritores e escreventes. Os primeiros seriam aqueles que escrevem dentro dos parâmetros que regem o campo literário, pessoas que concebem o ato de escrever como uma atividade inseparável do trabalho que se efetua com as palavras, portanto como um ofício sujeito a determinadas regras de índole gramatical e estética. Escreventes são homens e mulheres em situação transitiva, para eles e elas "a palavra suporta um fazer, não os constitui", isto é, implica um meio para levar a cabo um fim proposto. (Barthes, 1983, p.182)

De qualquer modo, escolheram fragmentos de sua vida e os registraram no papel ou na tela do computador isso qualifica uma escrita de si, o "arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência" (ARTIÈRES, 1998, p. 11), “um baluarte contra a mortalidade e o esquecimento” (BASTOS, 2013, p. 315). Portanto, ao produzirem seu memorial, indicaram os temas que desejavam *eternizar*, em conformidade à proposta da atividade. Artières explica que “passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos. Por meio dessas práticas minúsculas, construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros” (1998, p. 10).

Maria Teresa Santos Cunha (2007) analisa a potencialidade investigativa dos diários íntimos. Na esteira de seu pensamento, podemos pensar nas muitas possibilidades dos memoriais escolares como objeto de estudo, que passam a ser legitimados como fontes para a História da Educação. Por meio dessas narrativas, podemos nos aproximar do “acontecer de vidas comuns” (CUNHA, 2007, p. 58), conhecer um pouco da trajetória escolar de cada uma em suas interfaces com o contexto político e social vigente.

Quem são essas escreventes?

A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa, escolhemos utilizar nomes de pedras preciosas para preservar a identidade dos mesmos. Antes da análise dos escritos propriamente ditos, entendemos que é relevante destacar algumas características dessas escreventes.

Tabela 1

Estudante	Ano de ingresso no Curso de Pedagogia e idade	Situação acadêmica atual
Rubi	2010, 40 anos.	Formou-se em 2014.
Safira	2014, 45 anos.	Cursando o 2º semestre.
Quartzo	2014, 51 anos.	Cursando o 2º semestre.
Diamante	2014, 58 anos.	Cursando o 2º semestre.
Esmeralda	2014, 45 anos.	Cursando o 2º semestre.
Ametista	2013, 56 anos.	Cursando o 4º semestre.
Ágata	2014, 60 anos.	Cursando o 2º semestre.
Âmbar	2014, 47 anos.	Cursando o 2º semestre.
Coral	2010, 44 anos.	Cursando o 6º semestre.
Cristal	2012, 38 anos.	Trocou de curso, atualmente cursa o 1º semestre do curso de Farmácia, na UFRGS.
Jade	2011, 53 anos.	Trocou de curso, atualmente cursa o 2º semestre de Análise de Políticas e Sistemas de Saúde, na UFRGS

Madrepérola	2012, 50 anos.	Não cursa mais Pedagogia, trancou no 3º semestre, em 2013.
Ônix	2010, 36 anos.	Formou-se em 2014.
Topázio	2012, 41 anos.	Cursando o 7º semestre.
Turquesa.	2010, 53 anos.	Formou-se em 2014.

Fonte: autobiografias escolares⁵

Como podemos perceber, das quinze discentes, três desistiram da Pedagogia, Cristal e Jade migraram para a área da saúde e Madrepérola abandonou o Curso antes de chegar à metade.

Entre as que escolheram a área da saúde, é interessante a narrativa de Jade. Ela conta que desde criança ajudava sua avó enfermeira no ambulatório e sonhava em seguir essa profissão, porém, por circunstâncias da vida, não pôde realizá-lo. Assim, optou pela Pedagogia, pois, como pedagoga, poderia fazer trabalho voluntário e ajudar jovens e adultos. Aqui se percebem as aproximações entre a Educação e Saúde, talvez por serem campos em que a perspectiva do cuidado esteja muito presente. Entretanto, o desejo de trabalhar em hospitais falou mais alto e ela acabou trocando a Pedagogia pelo Curso de Análise de Políticas e Sistemas de Saúde.

Cinco estudantes buscam na Faculdade de Educação a sua segunda graduação, são egressos dos Cursos de Letras, de Nutrição, de Direito, de Geografia e de Jornalismo. Curiosa a situação de uma delas, Safira, formada em Direito e Geografia que tem a Pedagogia como sua terceira graduação, por influência de seu pai. Em suas palavras, "sempre fomos muito próximos uma verdadeira relação de amizade e parceria e as palavras dele ecoavam fortemente dentro de mim, mas logo soube que aquele curso pouco me dizia; mesmo assim, foi até o fim" (2014, p. 06). Destacamos ainda que quatro estudantes iniciaram a graduação em Matemática, Psicologia, Pedagogia, Administração de Empresas, Filosofia e não terminaram.

O que esses dados nos dizem? Por que pessoas com mais de quarenta anos e formadas decidem iniciar uma outra vivência acadêmica? Podemos pensar que a expectativa de vida no Brasil permite que, hoje, um sujeito aos cinquenta anos ouse fazer projetos para os próximos trinta anos de sua vida e, nesse planejamento, esteja a ideia de uma nova profissão.

Para outras estudantes, essa é a primeira graduação, destacada no texto autobiográfico como um *sonho* que só foi possível realizar na idade madura. Por quê? Via de regra, essas mulheres dedicaram-se à família e a vinda de um filho após o outro criou obstáculos efetivos para o investimento na profissionalização.

Em relação às suas idades quando elaboraram o texto, nove tinham mais de cinquenta anos, quatro estavam entre quarenta e cinquenta anos e apenas duas contavam mais de trinta e cinco anos e menos de quarenta. Considerando as trajetórias de escolarização, nem todas as explicitaram, apenas uma verbaliza que sempre estudou em escola regular pública. Outras contam que estudaram

5 Os memoriais atualmente fazem parte do acervo pessoal da professora Dóris Bittencourt Almeida.

na modalidade educação de jovens e adultos, alguns mais antigos frequentaram o ensino supletivo, escolas comunitárias, poucos são egressos de escolas privadas, duas anunciam que fizeram a escola normal.

Quanto à naturalidade, observa-se que há uma equivalência entre as que nasceram em Porto Alegre e no interior do Estado. Uma informação importante é que apenas uma das estudantes é negra, entretanto este dado não é relatado no memorial. Com relação ao estado civil, há uma predominância de mulheres casadas, uma apenas anuncia que é divorciada e uma diz que é solteira, afirmando "sou a filha mais jovem, ainda solteira e que ainda mora com a mãe" (2012, p. 03). Duas pessoas não se pronunciaram sobre esse assunto.

Sobre a ocupação profissional, constatamos uma profusão de atividades que fazem parte do passado ou do presente desses sujeitos. Assim, relatam a docência, o trabalho em hospitais, fábricas, call center, comércio, agências bancárias. Além disso, outras ocupações como camareira de hotel, empregada doméstica, secretária, monitora em escola, babá, recepcionista e até mesmo jornalista, foram apresentadas.

Observa-se que a busca pela Pedagogia e a sensação de alegria experimentada por estar, finalmente, na UFRGS é uma constante nos textos examinados. Estar matriculada no Curso de Pedagogia é percebido como uma vitória para essas mulheres e homem que construíram trajetórias muito diferenciadas, alguns enfrentando inúmeras adversidades, de toda ordem, ao longo de suas vidas.

A escrita do Memorial

A escrita do memorial de escolarização poderia ter sido apenas mais uma atividade solicitada em meio a tantos trabalhos acadêmicos no primeiro semestre do Curso de Pedagogia. Porém, essa é uma escrita especial que requer reflexão, como "um reencontro com a própria vida" (MIGNOT, 2003, p. 05). É um momento de *revirar as gavetas da memória* para conseguir *voltar atrás no tempo* e, assim, poder rememorar fatos, que, muitas vezes, se quer ou não se quer lembrar.

Ao escrever, ocorre um processo de assumir um lugar de sujeito que faz parte da História da Educação. Essa não é uma questão simples, há um estranhamento em sentir-se valorizado pela História, como diz Cristal (2012, p. 08) "julgava minha trajetória comum e desinteressante".

Acreditamos que esse estranhamento seja resquício de uma formação escolar que insistiu em deslocar as pessoas comuns das tramas da História. Por não se sentirem partícipes da História, passaram muitos anos internalizando o conceito que somente são significativas as narrativas de *grandes homens responsáveis por grandes feitos*.

Provocadas pelo exercício de produzir um memorial, algumas estudantes se permitiram uma imersão em seu passado. Outras, entretanto, por diferentes motivos, ficaram na superfície, não

adentrando as camadas mais profundas da memória. Safira, por exemplo, compara a escrita a um mergulho, no qual “só pode ser revelador se for profundo e destemido” (2014, p. 11). Isso nos faz pensar na complexidade do fenômeno da memória, no quanto para alguns é difícil lembrar, talvez mais difícil ainda reunir esses fragmentos de tempos pretéritos em folhas de papel. Bastos diz que o memorial é uma reflexão sobre a vida, mas “depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória da sua vida e de significar vivências” (2003, p. 169).

Nesse sentido, não houve determinação do número de páginas, sendo assim, umas escreveram menos do que outras. Algumas ilustraram seus trabalhos com fotografias. Outras preferiram somente descrever suas lembranças. As fotos utilizadas mostram imagens da escola que estudaram quando crianças, dos primeiros alunos que tiveram, a formatura do Magistério, do casamento, da família reunida, dos avôs, da juventude com os amigos, do trabalho, da casa onde nasceram, da cidade natal, dos boletins com boas notas, das viagens. Há também imagens do futebol, da carteira escolar e da tinta para caneta usada na época. As fotos, além de ilustrar, têm o papel de evocar as memórias de quem narra. Ao olhá-las, tenta-se recriar aquele momento para poder registrá-lo no papel. Diamante foi o único a utilizar figuras ilustrativas para cada tema que aborda, é possível que esse estilo tenha a ver com sua profissão de jornalista.

O título para o memorial foi de livre escolha. Algumas discentes colocaram títulos emblemáticos, é o caso de Quartzo e de Ágata que se inspiraram nos versos das músicas de Raul Seixas e de Gonzaguinha, respectivamente. Importa lembrar que a formação que tiveram previamente à escrita do memorial, comentada na sequência, possivelmente influenciou na valorização da escolha do título. A tabela a seguir sistematiza o número de páginas, o título escolhido e se utilizou fotos.

Tabela 2

ALUNA	TÍTULO	USO DE FOTOS	NÚMERO DE PÁGINAS
Cristal	Memorial: Minha vida em construção	Não.	Nove páginas.
Esmeralda	Memorial: Narrativas autobiográficas	Não.	Três páginas.
Topázio	Memorial: Narrativa autobiográfica	Não.	Oito páginas.
Madrepérola	Memorial: Narrativa autobiográfica	Não.	Oito páginas.
Coral	Memórias pessoais	Não.	Três páginas.
Rubi	Memorial: Narrativa autobiográfica	Não.	Nove páginas.
Âmbar	Minha trajetória escolar	Não.	Três páginas.
Ônix	Memorial: Narrativa autobiográfica	Sim. Dez fotos.	Doze páginas.
Safira	Memorial: Narrativa autobiográfica	Sim. Uma foto.	Quatorze páginas.
Jade	Minhas vivências	Sim. Oito fotos.	Treze páginas.
Turquesa	Memorial	Sim. Onze fotos.	Quatorze páginas.
Quartzo	Memorial “Eu nasci... Há 51 anos atrás, no século XX.”	Sim. Onze fotos.	Vinte páginas.
Ágata	Memorial Uma Eterna Aprendiz	Não.	Onze páginas.
Ametista	Resgatando Memórias	Não.	Seis páginas.

Diamante	Memórias da Infância	11 Figuras.	21 páginas.
----------	----------------------	-------------	-------------

Fonte: autobiografias escolares

Para a produção das autobiografias, houve uma formação, em que se procurou sensibilizá-las no sentido de fomentar o desejo por escrever. Assim, leram como inspiração as narrativas de outras estudantes da Pedagogia que tiveram seus textos publicados no livro “Iniciação à docência em Pedagogia: memórias que contam histórias” (ALMEIDA e BERGAMASCHI, 2012)⁶. Além disso, problematizou-se o conceito de memória como sendo uma “teia de subjetividades” (IZQUIERDO, 2002, p. 25), discutiu-se o sentido da representação do passado (BOSI, 2003), ou seja, a memória como construção do presente.

Segundo Ametista, escrever o “memorial de maneira que não ficasse tão enfadonho, mas que tivesse uma certa ordem cronológica e um conteúdo que contasse a sua história, não foi tarefa fácil” (2013, p. 05). Podemos perceber uma marca forte da escolarização, especialmente considerando o ensino de História, pois Ametista preocupa-se em manter uma ordem cronológica da sua história. Schmidt e Mahfoud (1993) explicam que, ao lembrar, o sujeito não apenas repete cronologicamente os acontecimentos vividos, ele elege, consciente ou inconscientemente, o que lhe parece relevante para lembrar. Essa escolha é pautada pelo presente, pelos interesses e pelas necessidades que se apresentam na realidade imediata.

Das quinze escreventes, Diamante é o único que, ao descrever-se, relaciona sua vida a fatos da história política, ou seja, coloca-se na posição de um ator social que participa ativamente da História. Em suas palavras, diz que “nasci numa época de mudanças em meio aos conflitos de um golpe”. Em outro momento, analisando sua formação, explica passou a frequentar bibliotecas “para entender o que era ser um socialista de fato e a sua doutrina. Um leque se abriu para Marx, Allende, Che, Fidel odiados pela mídia, temidos pelo exército, amados pela esquerda.” Indagamos, isso teria relação com o fato de ser o único homem no conjunto analisado? Seria essa uma marca do universo masculino comumente identificado a uma maior participação nos temas da vida pública? Teria relação com sua ocupação profissional de jornalista? Pensando nas mulheres, estariam elas, pela questão geracional, mais atreladas à esfera doméstica, considerando que a maioria de seus escritos valoriza a maternidade e os filhos?

Continuando nessa discussão, percebemos que dez entre as quatorze mulheres escreventes deixaram de investir na formação profissional em função da necessidade que se impôs do atendimento a filhos, marido ou então como exigência do mundo do trabalho, pela manutenção da subsistência familiar. Em ambas as situações, não estava dada a possibilidade de vislumbrar o estudo em uma universidade. Contudo, anos mais tarde, os filhos crescidos, parece que chegara a hora de suas mães *resgatarem* algo que talvez lhes tenha sido tirado, o direito de seguir em frente,

⁶ Antes de 2012 as estudantes leram narrativas autobiográficas do livro “Caminhadas de universitários de origem popular, 2006.

apostando na formação acadêmica. Assim, Madrepérola e Jade prestaram o exame vestibular junto com seus filhos, no caso de Turquesa foram os filhos que lhe estimularam para que fosse estudar.

Histórias da infância e juventude

Ao ler os textos e perceber como os temas da infância e juventude são representados nos memoriais, percebemos uma forte tendência de idealização dessas fases da vida, via de regra apresentadas de modo linear, sem maiores conflitos. Assim, discorrem acerca da convivência com avós que contavam histórias e ajudavam nos deveres escolares, Turquesa lembra do uso dialeto italiano, Ametista relata as responsabilidades que precisavam assumir na família, Ônix, Cristal, Jade e Quartzo falam brincadeiras com bonecas, brincadeiras na rua escondidas dos adultos, de subir em cima de árvores, de polícia e ladrão. Não obstante, algumas descrevem momentos mais difíceis como Esmeralda e Âmbar que escrevem sobre as constantes mudanças de moradia e de cidade, que as fizeram permanecer anos afastadas da escola, Âmbar ainda lembra das origens humildes em que pai e mãe eram analfabetos. Quartzo relata a situação da mãe que acatou a exigência do marido e abandonou a profissão de professora para se dedicar à família:

Depois do casamento meu pai não quis que minha mãe continuasse a dar aulas elas tinha conseguido uma vaga para lecionar na Ilha da Pintada, meu pai achou longe e perigoso e não deixou pegar o emprego. Ela teria muito que fazer cuidar dele, da casa e dos filhos que iriam vir. Em minha opinião depois de grande achei machismo, mas os tempos eram outros [...] (2014 p. 02)

Outro relato forte é de Rubi ao lembrar da avó que costumeiramente dizia “Tu é uma flor que nasceu no lodo” (2010, p. 04). Rubi reflete acerca de suas origens humildes, não escreve sobre sua ancestralidade africana e isso faz pensar no que seria o “lodo” que a avó se refere? Estariam atrelados pobreza material e negritude?

As recordações escolares ocupam um espaço considerável do texto, pois, afinal, essa era a proposta da escrita. Chama a atenção o escrito por Diamante sobre as primeiras vivências na escola, ele narra as lembranças do Jardim de Infância de sua turminha de dez alunos *cuidados* pelas alunas internas do colégio. Recorda também que “conhecer o giz e riscar no quadro negro para depois passar o apagador era uma disputa da criançada” (2014, p. 01). Sobre a alfabetização, destaca a “Cartilha do Guri”⁷ (GONZALES; RUSCHEL; BRAUN, 1967), mas a nomeia a partir de seus personagens “A cartilha do Olavo e da Élide”. E, avaliando a sequência dos anos escolares, conclui que “o ensino se tornava um martírio, beirando a chatice, homogêneo e uniforme, aliás, era obrigado o uso do uniforme para fazer parte da escola” (2014, p. 03).

7 GONZALES, Elbio N.; RUSCHEL, Rosa M.; BRAUN, Flavia E. Cartilha do Guri. Porto Alegre: Tabajara, 1962.

Neste sentido, Ágata diz sentir saudades da professora Mary que sabia alfabetizar de “maneira mágica” (2014, p. 03). Destaca lembranças positivas, como o exame de leitura em que foi aprovada e ficou muito alegre e o dia que acertou todas as contas de Matemática e, por isso, ganhou da professora uma caixa de lápis de cor.

Nas memórias de escola, encontram-se recordações de professores, há aquelas que lembram de docentes muito especiais e de outros rígidos e exigentes demais. Castigos físicos e morais ajudam a compor esse quadro pretérito. Sabemos que às vezes é difícil lembrar, mais difícil ainda colocar no papel, como diz Turquesa, “muitos fatos tristes relacionados à sala de aula e o recreio, mas que prefiro não escrever” (2010, p. 05).

E os anos de juventude? Muitas narram que precisaram deixar os estudos para trabalhar, especialmente em serviços domésticos ou cuidar de crianças. O casamento, para várias, aconteceu na mocidade. Apesar dessas lembranças, fazem, paralelamente, uma certa idealização dos *anos dourados* assim como na infância, relatando essa época como um tempo especial de suas vidas, marcada pelos namoros, viagens com a família, passeios de bicicleta, músicas de Caetano Veloso, bailes promovidos pela escola.

O ingresso na Pedagogia

Ao refletir sobre a própria existência, as pessoas constroem uma história sobre suas vidas. Thomson (2001, p. 86) diz que “construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para as outras pessoas no convívio social”. Ou seja, quando narramos uma história vivida, narramos aquilo que elaboramos acerca do que aconteceu, as lembranças são também reformuladas de acordo com as situações do cotidiano e com as emoções vividas, pois “as histórias que relembremos não são representações exatas do nosso passado, mas traduzem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais” (THONSON, 2001, p. 57).

Assim, parece que o ponto alto da maioria desses memoriais é o ingresso na Faculdade de Educação, como alunas do Curso de Pedagogia, é como se toda a escrita se encaminhasse para este *grand finale*. A maioria das narrativas expressa o sentimento de êxito por essa conquista, tais como:

Era uma meta a ser alcançada, a expectativa de fazer um excelente curso e voltar para o lugar de onde eu nunca devia ter saído: a sala de aula” (Ametista, 2013, p. 06).

Hoje em meio aos jovens de 18 anos me sinto uma vitoriosa, pois sempre amei estudar, sempre tive certeza que, mais dia, menos dia, eu iria chegar lá. Chego à UFRGS não saída de uma redoma, a exemplo de muitos que aqui estão. Tenho o sonho de concluir a graduação (Ágata, 2014, p. 10).

Todos disseram que eu era louca, até meu filho disse que era praticamente impossível. Como foi bom provar que estavam todos errados! E hoje estou aqui, me sentindo mais realizada que nunca. E não pretendo parar tão cedo, ainda quero fazer faculdade de

História, mestrado e doutorado (Âmbar, 2014, p. 03).

Estou apaixonada pela Pedagogia e por tudo que estou aprendendo”. “Esta faculdade é a realização de um sonho, pois não foi fácil chegar até este momento (Rubi, 2010, p. 08).

Quando me contaram que eu havia passado no vestibular, achei que era uma brincadeira do meu esposo. Quando retornei pra casa, horas mais tarde, haviam colocado uma placa, com os seguintes dizeres: Quem luta um dia vence. Quase chorei de tanta emoção (Ônix, 2010, p. 07).

Sentir-se empoderada, alcançar uma meta que se colocou, enfrentar os desafios da vida acadêmica, assumir os possíveis contratempos por estar entre os mais jovens, encarar a falta de estímulo da família, apostar na luta e no sonho, essas são as expressões utilizadas pelas escreventes que representam o ingresso na Universidade como algo muito importante em seus percursos, talvez mais valorizado considerando a etapa de vida em que se encontram. Como Ametista que expressa seu arrependimento do tempo perdido e diz que o ingresso no Curso de Pedagogia lhe proporcionou "voltar para o lugar de onde nunca devia ter saído: a sala de aula". Como alguém que não se constrange por estar com pessoas que teriam idade para serem seus filhos, talvez netos, Ágata afirma “chego à UFRGS não saí de uma redoma, a exemplo de muitos que aqui estão.” Ao lado desse sentimento, encontramos a narrativa de Rubi que fala do cursinho pré-vestibular que também era destinado a pessoas de baixa renda foi nesse momento que percebeu efetivamente as lacunas de sua escolarização "automaticamente comecei a retornar ao passado, ver quais foram as falhas, os conteúdos que nunca vi e que eram necessários para que eu conseguisse uma vaga na UFRGS". Na sequência, Rubi faz sérios questionamentos ao desmonte da escola pública e à precariedade da formação que recebeu, ela diz:

por que a escola pública não prepara o aluno para o vestibular? A escola tem o poder de decidir qual será o destino dos alunos? Qual era o critério usado, para que os conteúdos fossem colocados no programa de aula ou não? São questões que realmente me deixaram bem incomodada (2010, p. 07).

Muitas estudantes não se furtam em discorrer acerca do que representa sair de uma zona de conforto que é a vida doméstica ou atividade profissional já conhecida e se deparar com os desafios próprios do ambiente acadêmico. Estamos falando de pessoas que estavam afastadas do estudo formal e, de certa forma, precisam *provar* para a família, professores e colegas que são capazes de enfrentar as dificuldades e serem avaliadas como *boas alunas*. Estudar também implica em um processo de autoformação, em que se faz necessário disciplinar-se para fazer as leituras, que pressupõem um repertório intelectual que nem sempre corresponde às trajetórias das estudantes. Estudar implica em dominar a tecnologia do computador, para algumas, isso pode ser assustador. Turquesa foi a exceção entre os memoriais analisados, após um mês de aula considerava-se habituada ao mundo acadêmico. Algumas estudantes dizem contar com a ajuda dos filhos para a realização dos trabalhos acadêmicos, outras reclamam que os filhos não as ajudam. Nesse sentido,

essas narrativas expressam que:

Esta nova etapa como universitária não está sendo nada fácil, preciso ler mais do que estava habituada, pois no currículo do curso exige, por que é lendo que aprendemos... não saí de casa aos cinquenta anos para fazer o fácil (Madrepêrola).

Depois de um mês de aula já me encontrava totalmente ambientada, achando até divertido, não tendo a mesma facilidade de outros tempos, pois a memória não funciona da mesma maneira, seja por não ter pressa, seja pela idade ou por outro motivo qualquer, não importa vou continuar em frente e tenho certeza que concluirei o curso de Pedagogia com sucesso” (Turquesa)

“Depois vieram as 8 cadeiras e os inúmeros trabalhos, mas eu achei fascinante cada desafio, principalmente da cadeira de Mídias e Tecnologias Digitais, onde tive de superar os meus limites com o computador, fui orientada a desistir na primeira aula, mas olhei para a professora e disse: 'Eu vou conseguir, pode apostar'” (Ônix).

“Fiquei muitos anos sem estudar, sem ler inclusive perdi o hábito da leitura, desenhar eu desaprendi por completo e escrever tenho muita dificuldade” (Esmeralda).

Conclusões

Neste texto, analisaram-se memoriais escolares produzidos por quinze sujeitos, estudantes do Curso de Pedagogia/UFRGS, considerando o "valor da escritura enquanto suporte da memória" (Castillo Gomez, 2003, p. 01). Assim, para construir essa trama de relações, foi preciso prestar atenção aos detalhes, às impressões mais sutis que, por vezes, não se deixam revelar no primeiro olhar.

Percebe-se que cada um deles, ao permitir-se rever suas experiências pessoais, construiu uma lenda sobre sua vida (THONSON, 2001), estando subjetivados por essa espécie de ficcionalização do passado que construiu no exercício de rememoração .

Assumir o desafio de escrever seus itinerários de vida está para além do complexo. É estranho narrar sua experiência passada (FENTRESS, 1992), tendo em vista que não há um sujeito único e coerente que se sustente por toda a vida. Mais estranho ainda é se pôr a escrever sobre si, tendo uma professora como leitora imediata. Neste sentido, não existe uma fala que seja *verdadeira* em si mesma.

Nessas narrativas, em certa medida autobiográficas, a experiência está sempre presente na memória, que se apresenta como uma tentativa de explicar o que cada um pensa ter sido , o que pensa ter sentido. Cada pessoa escolhe o que lembrar conforme os lugares de sujeito que ocupa.

Como sugere Lovisolo (1989), as questões de memória têm a ver com nossos pertencimentos, com aquilo que imaginamos sobre nós mesmos, com nossos desejos, que vamos construindo, desconstruindo e reconstruindo ao longo da vida. Talvez seja por isso que o tema da aprovação no exame vestibular e o ingresso no Curso de Pedagogia tenham sido tão valorizados

pelas escreventes. Fentress afirma que “a nossa experiência do presente fica, portanto, inscrita na experiência passada. A memória representa o passado e o presente ligados entre si e coerentes, neste sentido, um com o outro” (1992, p.39).

Por fim, podemos dizer que esses são escritos de sujeitos maduros que ousaram fazer uma guinada em seus percursos, elegendo a Universidade como lócus de construção de novas identidades. Fragmentos de suas memórias estão registrados nessas escritas de si, constituem-se agora em documentos para a História da Educação que permitem novas miradas com vistas à produção de outras investigações.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina; CUNHA, Maria Teresa (orgs.). Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Maria Helena Camara. Um retrato multicolorido da escola: cadernos de uma aluna singular (1953-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EdIPUCRS, 2013. p. 307 – 336.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CUNHA, Maria Teresa. S. .Diários Íntimos de Professoras: letras que duram. In. CUNHA, Maria Teresa. S.; MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C. (orgs). Refúgios do Eu: educação, história e autobiografia. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.

_____. Do Baú ao Arquivo: escritas de si, escritas do outro. Revista Eletrônica da CEDAP, 2007. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8> Acesso em: 07 junho de 2015.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. Memória social: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

GOMEZ, Antonio Castillo. Das mãos ao arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. – Percursos, Florianópolis, v.4, n.1, julho 2003.

_____. Aquí lohallaran com toda verdade. Diarios personales em la España de lsiglo do oro. In. (Autobiografia), literatura e história VASCONECLLO, Verbena; VICENTINI, Paula. Curitiba, CRV, 2014.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 16-28.

IZQUIERDO, Iván. Memória. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MEDA, Juri. Escrituras escolares: contribución a la definición de una categoria historiográfica a partir de la producción científica italiana em la ultima década. In. MIGNOT, SAMPAIO, PASSEGGI (orgs.) Infância, aprendizagem e exercício de escrita. Curitiba: CRV, 2014, p. 27-42.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita

ordinária em arquivos de professores/as. In: Revista Educação em Qualidade. Nº 11, V. 25. Jan./abr. 2006, p.40-61.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUND, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. Revista Psicologia USP. São Paulo, 4 (1/2), p. 285-298, 1993.

THOMSON, A. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. História Oral, São Paulo, v. 4, p. 85-101, jun. 2001.

WEBER, Alexander. Et al. Caminhadas de universitário de origem popular. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

PHL- USO DE SOFTWARE NO CADASTRO DE DADOS EM CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Maristela Bergmann
Universidade Federal de Pelotas- bolsista Fapergs/ pronit- CEIHE
maribergmann@hotmail.com
Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas- professora FAE/ PPGE- CEIHE
prweidus@gmail.com

Resumo

Esta comunicação pretende mostrar o uso do software PHL na constituição de banco de dados em acervo. Num primeiro momento será contextualizado o espaço do acervo em que o PHL está em funcionamento, que é no Centro de Documentação (Cedoc), o espaço é constituído de livros, revistas e jornais doados para ser realizados pesquisas, logo em seguida será descrito o modo como se opera o PHL, destacando as vantagens e desvantagens do uso dessa ferramenta no acervo.

Palavras- chave: PHL, acervos, software.

Introdução

Os estudos feitos sobre o programa Personal Home Library, mais conhecido pela sigla PHL, foram realizados no Centro de Documentação (Cedoc) do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da FAE/UFPel, onde se obteve o primeiro acesso ao PHL. No acervo são armazenados diversos tipos de materiais como livros de História da Educação, revistas, livros didáticos, entre tantos outros, que são adquiridos por meio de compra ou doações pelos professores responsáveis pelo CEIHE. Para que se tivesse maior controle, e registro sobre os arquivos que contém no acervo, foi implantado o programa PHL.

O presente trabalho tem como objetivo relatar e descrever o programa PHL, a partir do trabalho como bolsista PROBIT/FAPERGS, visa analisar e mostrar como o programa vem sendo utilizado no CEDOC/CEIHE⁸, demonstrando como o programa PHL funciona, para qual finalidade é usado no Centro de Documentação, assim como também as facilidades e dificuldades encontradas ao longo da pesquisa.

Sabe-se da importância de usos de software no trabalho com acervos, porque facilita a catalogação e organização, conforme atestam Aquino e Teixeira(2013), destacando a importância da

⁸Segundo TEIXEIRA 2013 p.2-3 "O centro de documentação (CEDOC) pertencente à UFPEL possui em sua essência a missão de preservar as histórias e as memórias da educação da cidade de Pelotas e região." "[...] um espaço especializado em documentos voltados para a História da Educação, mas com diferentes ênfases e tipologias, desde objetos tridimensionais de caráter museológico, até livros didáticos de cunho biblioteconômico." Ainda em estudos de TAMBARA(2005 p.141) apresenta o grupo de pesquisa como "O CEIHE(Centro de Estudos e Investigação em História da Educação), que foi criado em 2000 e está vinculada à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O CEIHE reúne pesquisadores da área de história da educação em geral e, de modo especial pesquisadores da história da educação pelotense e da região circunvizinha caracterizada como Região Sul do Rio Grande do Sul."

sistematização do acervo a partir de um programa específico:

A implantação de um sistema informatizado[neste caso o PHL] de gestão de acervo tem como meta, otimizar rotinas de trabalhos, ampliar o acesso a documentos portadores de informações relevantes que podem auxiliar o trabalho de pesquisadores e a produção de conhecimentos acerca da História da Educação. (AQUINO e TEIXEIRA, 2013, p. 11)

Por isso, é importante apresentar o uso desse programa, porque através desta ferramenta que foi possível organizar melhor o acervo. Num primeiro momento será contextualizado o espaço do acervo em que o PHL está em funcionamento, logo em seguida será descrito o modo como se opera o PHL, destacando as vantagens e desvantagens do uso dessa ferramenta no acervo.

Contextualização do espaço do acervo – CEIHE e CEDOC

O acervo do CEDOC/CEIHE é amplo, contendo os mais diversos materiais armazenados, priorizando as pesquisas e a preservação do patrimônio educacional da cidade de Pelotas e região. Em busca de manter a ordem e o controle o acervo foi informatizado com a implementação do PHL, pois segundo Aquino e Teixeira (2013) os programas para gerenciar um acervo nos dias de hoje estão sendo cada vez mais valorizados.

De acordo com TAMBARA(2005) o Cedoc/Ceihe busca:

[...] resgatar a memória da história da educação local e regional preservando todo o tipo de material e constituindo acervos documentais temáticos (história da infância, da escola primária, da escola complementar, dos ginásios, da universidade, dos processos não formais de educação, alfabetização, letramento, etc.); disponibilizar um acervo documental (fontes impressas, manuscritas e iconográficas) para pesquisadores em história da educação, professores, alunos e comunidade em geral; constituir um acervo de dissertações e teses produzidas no campo da história da educação do Rio Grande do Sul; reconstituir a materialidade das rotinas e do cotidiano escolar (carteiras escolares, mesas, lousas, ardósias, lápis, borracha, textos escolares, etc.); recolher e organizar materiais doados por pessoas, grupos ou instituições de ensino; promover exposições periódicas sobre história da Educação (TAMBARA,2005:143 apud AQUINO E TEIXEIRA, 2013, p.4).

O objetivo do uso do PHL é para auxiliar a constituição do acervo de dois espaços, como *centro de pesquisa* e *centro de documentação*⁹. Estes espaços vêm tentando organizar seus acervos, num primeiro momento recolhendo material educativo de diferentes setores (doações particulares, doações de escolas que fecharam ou que ainda existem, doações de livros didáticos, entre outros). Neste sentido com a grande quantidade de material sentiu-se necessidade de organizar a catalogação deste acervo, daí o uso do PHL.

Segundo Cortê (2002)

9AMARAL esclarece que (2013, p.4) "Como centro de pesquisa, o CEIHE desenvolve investigações individuais e coletivas sobre temas diversos do campo historiográfico educacional, mantendo sessões de estudos de caráter teórico-metodológicos, tendo em vista novos conhecimentos e metodologias, apoiando alunos em fase de preparação e publicação de trabalhos científicos - monografias, artigos, dissertações e teses. Como centro de documentação enfatiza o resgate da memória da História da Educação e regional preservando todo o tipo de material que constitui seu acervo documental que vem sendo disponibilizado a pesquisadores em História da Educação, professores, alunos e comunidade em geral. "

[...] o maior benefício com a implantação do processo de informatização é rapidez, agilidade e eficiência no atendimento e prestação de serviços, isto é, a otimização das atividades não só com relação aos usuários, como também no que diz respeito ao controle e formação do acervo [...] (CORTÊ et al., 2002, p. 207 apud AQUINO e TEIXEIRA 2013, p. 8)

Assim sendo preservar os materiais do acervo é de grande importância para a História da Educação, pois permite salvaguardar estes materiais, para serem usados em pesquisas futuras.

Conforme afirma Aquino e Teixeira (2013, p.1)

Os pesquisadores em, História da Educação necessitam cada vez mais de acervos que preservem a materialidade da cultura escolar, a qual envolve a estrutura interna das escolas, seus programas currículos, os manuais escolares, os livros didáticos, dentre outros objetos possíveis de análise. Através dessa busca incessante por fontes de pesquisa atrelada ao intuito de salvaguardar as memórias escolares de diferentes períodos e contextos históricos surgiu o Centro de Documentação (CEDOC- CEIHE).(AQUINO E TEIXEIRA, 2013, P.1).

Por isso, muitos materiais escolares, livros didáticos estão neste espaço e se buscou formas de poder catalogar este material. O trabalho realizado no Cedoc para a organização desses materiais recebidos, passam por algumas etapas antes do registro no PHL. Essas etapas são referendadas no trabalho de Teixeira et all (2013):

1. Higienização . De acordo com Teixeira(2013) é quando acontece a remoção de sujeiras encontradas dentro do material com o auxílio de um pincel e uma flanela, ambos macios e secos.
2. Catalogação. (Onde cada material recebe um número específico para que possa se diferenciar dos outros e ser achado com maior facilidade.)
3. Ficha dos dados do livro para um documento Word no computador.
4. Etiquetas. (São feitas no computador e depois de imprimidas são coladas nos seus respectivos materiais para que este possa ser organizado na prateleira.)

Tutorial simplificado para o uso do PHL

Ao pesquisar na literatura, observou-se que outras experiências com o PHL já tiveram êxito, como mostra o exemplo da pesquisa de Cardoso (2009) no seu trabalho de conclusão de curso sobre: Avaliação do software de automação de biblioteca PHL. O trabalho da referida autora se relaciona com o trabalho de conclusão do curso de Biblioteconomia, teve como objetivo da pesquisa caracterizar o *software* de automação de bibliotecas PHL, onde a autora apresenta um tutorial das funções do PHL.

Mas como cada acervo tem a sua especificidade e organização própria no trabalho realizado no Cedoc não se utilizou da mesma forma de todas as informações contidas no tutorial da pesquisa de Cardoso (2009), mas foi necessário realizar adaptações em relação aos dados do acervo encontrados no trabalho realizado no CEDOC.

A fim de explicar o conjunto do programa, será apresentado os principais passos para a utilização do PHL, contidas no próprio manual de instruções, encontrado na internet no site (http://www.elysio.com.br/documentacao/manual_phl81.pdf).

TUTORIAL

1º PASSO: Fazer login, clicando em "**serviços/renovações/reservas**" na parte superior da página, abrirá uma janela no lado esquerdo da página e os dados poderão ser digitados logo após conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 1-

Figura de tela do PHL para o login



Fonte - Manual do PHL, p.4

De acordo com Aquino e Teixeira (2013) a escolha de um software para o gerenciamento de um acervo é tarefa difícil e é preciso planejar antes. Alguns processos devem ser analisados bem como, a análise, a pesquisa dos softwares para que estejam de acordo com os critérios do acervo, (p.8) "[...]o usuário, os recursos tecnológicos, os recursos humanos, e recursos financeiros da instituição." A escolha do PHL se deu pelo fato do mesmo satisfazer as necessidades de organização e recuperação dos materiais situados no Cedoc, o PHL é um programa gratuito quando usado por apenas um computador, apresenta um sistema com poucos recursos humanos e financeiros o que ajudou também na escolha deste software para a informatização do acervo do Cedoc.

2º PASSO: Clique em "**Entrada**" ao lado esquerdo da página.

Figura 2-

Figura de tela do PHL- Entrada de livros através de entrada



Fonte: Manual PHL, p.4

3º PASSO: Clique no que pretender inserir se for um livro clique em "**catálogo**" na parte central do programa, e depois confirme.

Figura 3

Figura de tela do PHL- Inserção da base de dados



Fonte: Manual PHL, p.5

Escolheram-se catálogos para armazenar no PHL devido a inclusão desse dados ocorrerem com uma breve informação a seu respeito, assim facilitando a busca deste material quando necessário.

4º PASSO: Verifique qual material vai ser inserido, depois confirme.

Figura 4

Figura de tela do PHL- Seleção do material a ser inserido



Fonte: Manual PHL, p.5

O PHL disponibiliza a inserção dos mais diversos documentos disponíveis, fator que ajudou na escolha deste software no CEDOC pois no acervo inserimos não só livros como também, jornais e revistas no programa do PHL.

5º PASSO: Insira os dados nos campos determinados.

Figura 5

Figura de tela do PHL-Inserção de dados



Fonte: Manual PHL, p.5

Depois de serem realizadas as etapas citadas anteriormente são realizadas, atualmente na maioria das vezes pela bolsista o registro dos dados dos livros que ficam armazenados em um documento Word numa pasta do computador. Os dados que registramos no PHL são:

- Classificação
- Cutter^[001]
- Autor
 - Título do livro
 - Subtítulo
 - Nota de série (caso o livro seja de alguma coleção)
 - Cidade de publicação do livro

- Editora na qual o livro foi publicado
- Data de publicação(o ano que o livro foi publicado.)
- Data padronizada: Ex: 20090000
- Palavra-chave (as palavras que serão buscadas pelo sistema de modo geral.)

Após a inserção desses dados no programa PHL Clica-se em **Salvar/sair**.

6º PASSO: No lado esquerdo da tela clique em "**Tombar**" e gere um numero de tombo se houver mais de um exemplar acrescente a quantidade de exemplares na descrição.

Figura 6

Figura de tela do PHL-Geração do número do tombo

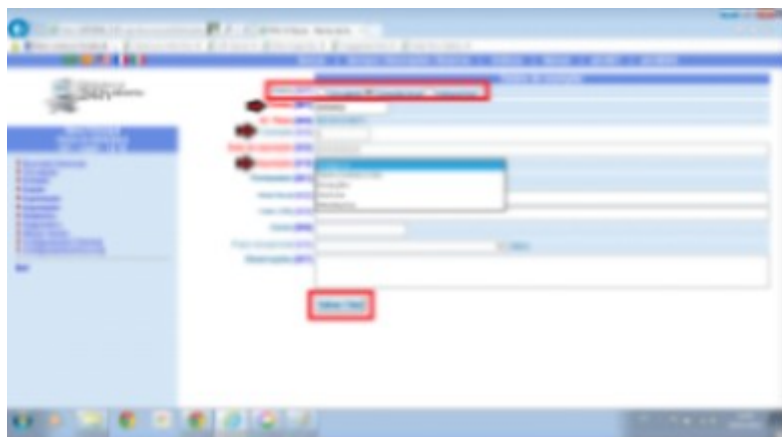


Fonte: Manual PHL, p.6

7º PASSO: No momento do tombo define-se o status de: circulante, consulta local ou indisponível. Gera-se o numero do tombo. São definidos também a quantidade de exemplares e a aquisição(de que forma o livro foi adquirido pelo acervo). Após clicar em **salvar/saire** assim estará finalizado o registro dos dados no PHL.

Figura 7

Figura de tela do PHL- Salvar/sair do programa

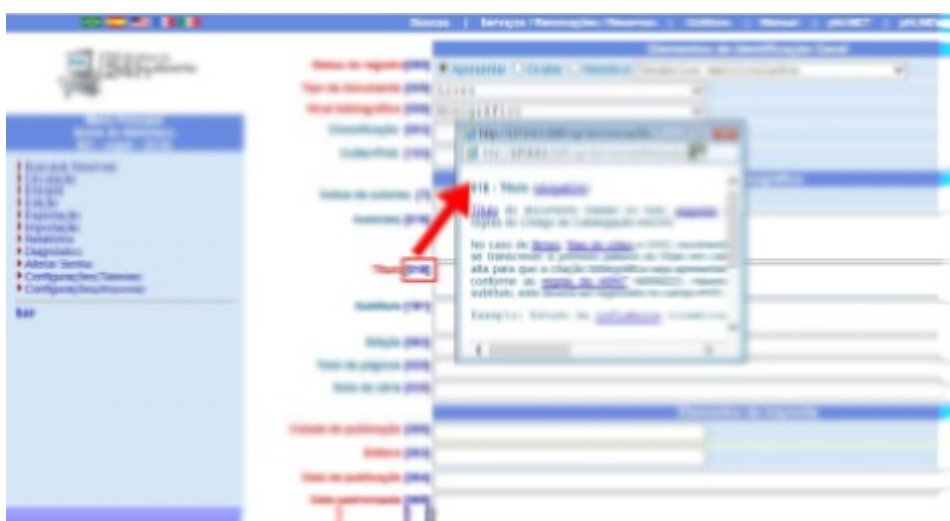


Vantagens e Desvantagens encontradas ao longo do estudo sobre o PHL

O programa PHL é simples e rápido de ser instalado, e fácil de usar, não necessitando de curso específico, apenas com a leitura do manual consegue-se entender como o programa funciona. O PHL disponibiliza um ícone de ajuda ao lado dos itens a serem preenchidos para quando surgirem dúvidas sobre o preenchimentos dos dados, sendo assim mais ágil e não precisando ter que ler o manual de instrução novamente para saber do que o item se trata, como mostra a imagem abaixo:

Figura 8

Figura de tela do PHL Tela de ícone de ajudas



A maior vantagem do programa é o fato de não ter nenhum custo para utilizá-lo, desde que a utilização do programa seja por um único computador. Esta é uma das desvantagens, pois o programa pode ser gratuito desde que seja utilizado por apenas um computador. As configurações do PHL podem ser ajustadas pelo usuário de acordo com suas necessidades.

Não foi encontrado nenhum obstáculo para a utilização do programa, pois as dúvidas sempre se resolveram através da leitura do manual de instruções. As desvantagens encontradas no programa são o fato do programa não ser compatível com o formato MARC¹⁰, porém permite a importação de registros MARC de outras bibliotecas (essa função é usada online e para aqueles que possuem registro do programa PHL, por isso não interfere nos trabalhos realizados no Cedoc devido o

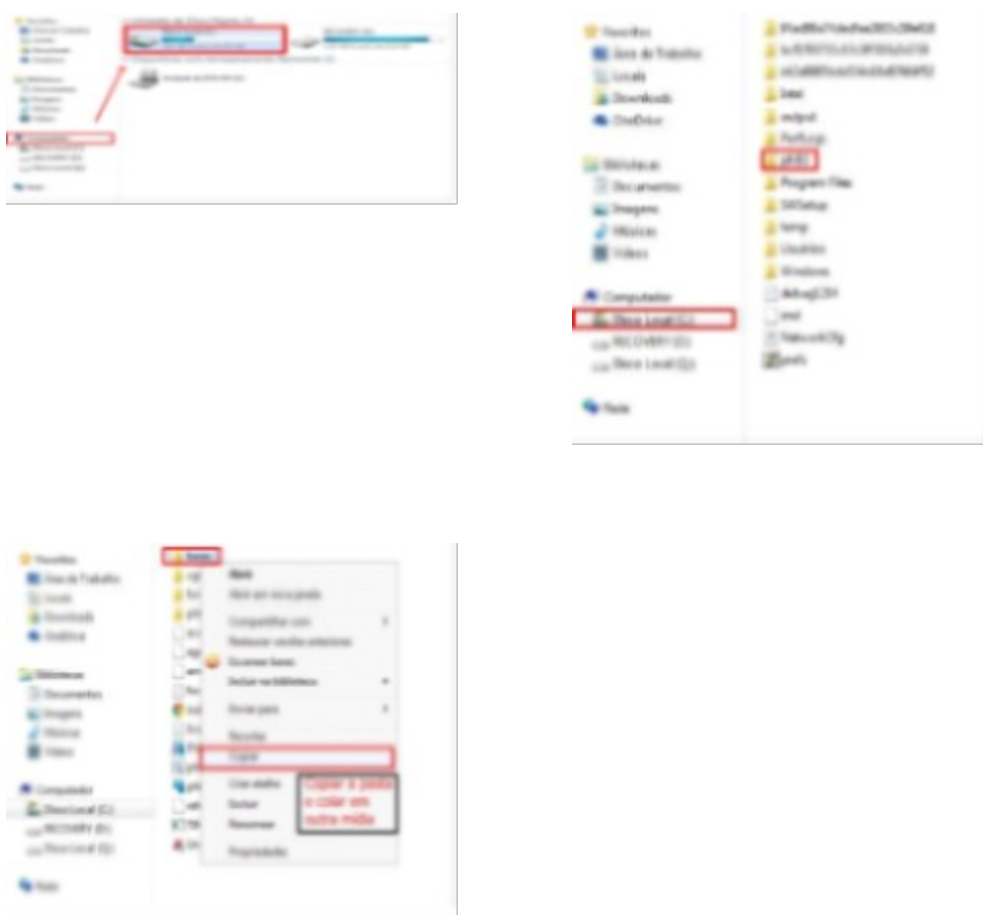
¹⁰BIBLIOSYS - Disponível em (<http://www.bibliosys.com.br/bibliosys/informativo/faq/id/30/?1-O-que-e-o-MARC-21.html>) Acessado em 14/04/15. "O formato MARC é um conjunto de códigos e designações de conteúdos definido para codificar registros que serão interpretados por máquina. Sua principal finalidade é possibilitar o intercâmbio de dados, ou seja, importar dados de diferentes instituições ou exportar dados de sua instituição para outros sistemas ou redes de bibliotecas através de programas de computador desenvolvidos especificamente para isto."

mesmo utilizar o PHL somente como monousuário¹¹, sem registro do programa). Outra desvantagem é no caso de ocorrer algum problema no sistema não há como alterar o código quando se esta usando o programa como monousuário, assim como também o difícil acesso a ajuda da assistência técnica do PHL .

De acordo com o manual de instruções para que os dados inseridos no PHL não se percam ao decorrer do tempo, caso haja algum problema de vírus ou perda de dados, no computador que o programa esteja instalado, recomenda-se ter como hábito, efetuar cópias de segurança das bases de dados. Para isso basta copiar a pasta ".../bases", e colar em outra mídia qualquer, por exemplo, um CD-ROM.

Figura 9

Figura de tela do computador-Cópia de bases



Fonte: Manual do PHL, p.8

Assim sendo, o manual de instruções do PHLorienta que:

¹¹Dicionário Informal - Disponível em (<http://www.dicionarioinformal.com.br/monousu%C3%A1rio/>) Acessado em 14/04/2015. "Sistema operacional projetado para ser usado por um único usuário por vez."

Caso ocorram problemas de hardware ou software causado por um acidente (raio, curto circuito, roubo do equipamento, vírus, etc.) a única solução é reinstalar em outro computador a mesma versão do PHL que estava utilizando e substituir o diretório (pasta) "/bases" da nova instalação pelo conteúdo do diretório "/bases" do seu último backup.(Manual do PHL p.58)

Por isso, é eficiente o uso do programa, permitindo agilizar o trabalho de cadastro do material do acervo.

O PHL é de extrema importância para a organização e armazenamento dos mais diversos livros contidos no acervo, além de sua eficiência em armazenamento, o fácil manuseio do programa, ainda ajuda no controle dos materiais para que esses não se percam, preservando assim a História da Educação. O PHL também nos permite realizar buscas pelo sistema, para verificar se o livro/assunto que deseja pesquisar se encontra no acervo.

Conforme relata Cavalcante (2011)

A informatização do acervo facilita a busca pela informação, economizando o tempo do bibliotecário na busca informacional, auxilia também no gerenciamento dos serviços administrativos, nos processos técnicos como, por exemplo, na catalogação, na indexação e na classificação. (CAVALCANTE, 2011, p.13)

Dificuldades encontradas no uso do PHL

Devido o programa do PHL poder ser acessado somente por um computador para que possa continuar sendo gratuito o processo de inserção dos dados no programa ocorre de forma lenta, assim somente uma pessoa por vez pode ficar encarregada da inserção desses dados no programa, fazendo com que demore para colocar os dados pendentes em dia.

Já ocorreu algumas vezes no CEDOC de estarmos utilizando o PHL e o programa travar, simplesmente não conseguíamos mais acessar o programa, buscou-se então entrar em contato com a assistência técnica do PHL por e-mail, mas não obtivemos nenhuma resposta a assistência nunca retornou o e-mail. Assim sendo procuramos entrar em contato com pessoas que já tinham usado o programa em outras experiências, elas nos informaram que era comum de acontecer falhas com o programa, por isso é tão importante efetuar cópias de segurança das bases de dados. Foi nos orientado então que desinstalássemos o programa do computador e reinstalássemos nele novamente, em seguida substituí-se a pasta bases do programa pela última pasta salva em outra mídia anteriormente. Assim podendo utilizar o PHL da mesma forma que estávamos utilizando como se nada tivesse acontecido, pois os arquivos que tínhamos salvado voltaram a permanecer no programa.

Colaborando com este problema, outro estudo feito por Cavalcante (2011) sobre o PHL foi constatado também como uma desvantagem do programa no software gratuito o fato de não podermos ter acesso a mudança do código, assim como também a dificuldade de entrarmos em

contato com a assistência autorizada do PHL caso ocorra algum problema com o sistema.

Considerações finais

Esta pesquisa tem por finalidade a partir do trabalho como bolsista PROBIT/FAPERGS relatar o que é o programa PHL, como ele vindo sendo utilizado no Cedoc, e a contribuição do mesmo para a História da Educação.

A implementação desse software no acervo do Cedoc faz com que muitos matérias (jornais, revistas, livros didáticos, entre outros, em destaque para preservação de matérias da cidade de Pelotas) sejam armazenados no PHL, assim facilitando a busca e a pesquisa dos dados contidos no programa, fazendo com que setenha um maior controle e ordem sobre o acervo, preservando as memórias escolares, fator este que é de grande importância para a História da Educação.

Aquino e Teixeira (2013) relatam sobre a importância do trabalho realizado no Cedoc para a História da Educação.

No entanto, devido à falta de uma política de preservação da própria instituição, ou pelo desenvolvimento empírico de algumas técnicas específicas de conservação, o acervo institucional acaba se perdendo ou se deteriorando ao longo do tempo. É nesse sentido queo trabalho do CEDOC vem se consolidando como relevante para a História da Educação, preservando as histórias e memórias da educação através dos esforços de equipe interdisciplinar de profissionais que se dedicam para além de suas funções de pesquisadores da área. (AQUINO e TEIXEIRA, 2013, p.12).

Com o intuito de salvaguarda o PHL facilita o acesso e auxilia na organização e preservação dos materiais que estão disponíveis no Cedoc, assim contribuindo para a História da Educação, e fornecendo maior agilidade para os pesquisadores nessa área na busca para encontrar os mais diversos materiais que estão disponíveis no acervo.

Referências Bibliograficas:

- AMARAL, Giana Lange. O projeto acervos escolares: Possibilidades de pesquisa, ensino e extensão no campo da História da Educação. - Um relato de experiência. **ANAIS XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Curitiba, 2013 - Disponível em:(http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8344_5432.pdf)
- CARDOSO, Fabiana Ramos. **Avaliação do software de automação de biblioteca**, UFSC, 2011. Trabalho de conclusão do curso de Biblioteconomia.
- CAVALCANTE, Francelle Natally da Silva. **Relato de experiência de automatização da biblioteca escolar**: estudo de caso da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, UNB, Florianópolis, 2011. Monografia do curso de Biblioteconomia.
- DICIONÁRIO INFORMAL - Disponível em (<http://www.dicionarioinformal.com.br/monousu%C3%A1rio/>) Acessado em 15/03/15
- DIEGOLI, Cintia Ilú [et al/2010]. **Projeto de informatização da biblioteca municipal** Pref^o. Barreiros Filho, Florianópolis, UFSC, 2010.....
- MANUAL DO PHL - Disponível em (http://www.elysio.com.br/documentacao/manual_phl81.pdf) Acessado em 15/03/15

SIGNIFICADO DE MARC. Disponível em (<http://www.bibliosys.com.br/bibliosys/informativo/faq/id/30/?1-O-que-e-o-MARC-21.html>)

Acessado em 15/04/15

SIGNIFICADO DE MONOUSUÁRIO- Dicionário Informal - Disponível em (<http://www.dicionarioinformal.com.br/monousu%C3%A1rio/>) Acessado em 14/04/2015

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. [et al/2013] A organização e o tratamento técnico da hemeroteca do centro de documentação (cedoc-ceihe):um espaço para salvaguardar a história da educação da cidade de pelotas/rs - **19º ENCONTRO DA ASPHE**, Pelotas, 2013. Disponível em (https://www.scribd.com/fullscreen/217834832?access_key=key-1lj00ugmkg2sc2pdqgfu&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll) P. 226

TAMBARA, Elomar. **Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE.UFS**, 2005. *Revista Horizontes*, vol.3, p. 141-146.

ACERVOS ESCOLARES NA ESCOLA RIACHUELO EM PELOTAS- ESCRITURAÇÃO ESCOLAR (1973-1995)

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo analisar fichas de alunos, pareceres avaliativos e atas de registro da escola Riachuelo (1973-1995), localizada na Colônia Triunfo, Pelotas, composta predominantemente por pomeranos e quilombolas. Este material constitui em acervo mantido pela escola polo Wilson Mueller. A escola Riachuelo foi escola multisseriada e oriunda de escola comunitária luterana. Num primeiro momento será contextualizada a questão da educação do/ no campo, abordando historicamente o modelo da escola multisseriada, através da documentação encontrada, discutindo a necessidade de preservar espaços para essa documentação. No segundo momento pretende-se contextualizar a história da escola Riachuelo, analisando as fichas de inscrição dos alunos e os pareceres avaliativos das escolas e as atas de registro para entender algumas práticas escolares próprias da cultura escolar (JULIA, 2001). Em relação aos acervos escolares, foi possível problematizar alguns aspectos: a religiosidade influenciando a escolarização, altas taxas de reprovação, modos de avaliação através dos pareceres e dificuldades linguísticas.

Palavras-chave: acervos, escrituração escolar, escolas multisseriadas.

O objetivo da comunicação é analisar fichas de alunos, pareceres avaliativos e atas de registro da escola Riachuelo (1970-90) encontradas no acervo da escola hoje considerada pólo, Wilson Mueller. Essa escola está localizada na zona rural de Pelotas, na Serra dos Tapes, e, curiosamente, é composta por descendentes de pomeranos e quilombolas. Destaca-se a presença dos documentos em acervo que não está organizado de forma sistematizada e que a sua digitalização pelo grupo de pesquisa CEIHE e Educamemória, facilitou a divulgação de dados.

- A escola Wilson Mueller foi formada na década de 1990, na reunião de escolas multisseriadas da região, denominadas anteriormente Escola União e Escola Riachuelo. Para entender melhor o contexto é necessário compreender que as escolas multisseriadas apresentadas tiveram um percurso histórico, sendo inicialmente escolas comunitárias religiosas luteranas comunitárias independentes¹², depois se municipalizaram e perduraram até a década de 1990 como escolas multisseriadas.

O processo da escolarização em sistema multisseriado foi praticamente recorrente em todo o Brasil (CARDOSO e JACOMELI, 2010), primeiramente, no meio urbano e rural, depois com a expansão do ensino primário através da criação dos grupos escolares, elas permaneceram predominantemente no meio rural.

Nesta direção a análise da escrituração escolar está circunscrito por um processo maior de pesquisa sobre escolas multisseriadas. Num primeiro momento será contextualizada a questão da educação

¹²A presença da religiosidade luterana é evidente neste contexto, especialmente, nos locais de predominância pomerana. Como há diferentes ramos de luteranismo, nesta realidade, a escola pertencia a comunidade luterana independente. Este movimento religioso foi constituído entre os imigrantes alemães/pomeranos, em que cada lugar escolhia o seu professor/pastor e não estava vinculada a nenhuma organização oficial luterana. (Teichmann, 1996, Weiduschadt, 2007).

do/ no campo, abordando historicamente o modelo da escola multisseriada, através da documentação encontrada, discutindo a necessidade de preservar espaços para essa documentação. No segundo momento pretende-se contextualizar a história da escola Riachuelo, analisando as fichas de inscrição dos alunos e os pareceres avaliativos das escolas e as atas de registro para entender algumas práticas escolares próprias da cultura escolar (JULIA, 2001).

Acervos das escolas multisseriadas- valorização da cultura local na educação do campo

Muito se tem buscado a valorização da cultura local no âmbito da educação. Nesse sentido, a educação no e do campo busca dar visibilidade para o processo específico da cultura local nos espaços educativos, ou seja, necessita-se valorizar a realidade do camponês, e a escola é um espaço privilegiado para essa tarefa. As discussões que gravitam em torno da educação do e no campo buscam relação do currículo escolar com a realidade do aluno. Por isso, que criar nas escolas espaços de memória e patrimônio junto a comunidade possibilita revitalizar o currículo escolar e criar vínculos de preservação e patrimônio.¹³

A partir da historiografia educacional é possível perceber que em muitos momentos o olhar para a educação rural foi uma preocupação nos discursos, na legislação e em muitas práticas. Muitos trabalhos científicos da área da história da educação já abordaram essa temática.¹⁴ Com a constante ausência do Estado na educação ao longo da história no Brasil, foram criados processos e práticas educativas diferenciadas entre o meio rural e urbano.

Por isso, que se faz necessários buscar a organização e tratamento de acervos de escolas localizadas na zona rural na Serra dos Tapes¹⁵. Principalmente na década de 1990 grande parte dessas escolas localizadas na Serra dos Tapes foram nucleadas, denominadas escolas pólos. Por isso, através dos grupos de pesquisa e extensão, especialmente com o apoio do grupo de Pesquisa Núcleo Educamemória¹⁶ é realizado um trabalho de aproximação e de preservação dos acervos. As

13Muitas experiências educativas já buscaram criar acervos e espaços museológicos a partir dos materiais escolares. Pode-se referendar os trabalhos de Rabelo e Costa (2014) sobre a constituição de acervos em Santa Catarina e o fortalecimento da cultura escolar. Ainda outras pesquisas apontaram a constituição de acervos. (Bastos (2013); Amaral (2013); Teixeira, Thum, Weiduschadt e Grimm (2014)

14Muitos trabalhos foram desenvolvidos na perspectiva historiográfica a fim de compreender as experiências educativas rurais. Exemplifica-se através da constituição das escolas Brizoletas (Quadros, 2003); Formação do Patronato Visconde da Graça (Vicente, 2010); Criação de Escolas Normais Rurais (Werle, 2007); processo das escolas étnicas (Kreutz, 1994); (Rambo,2003); (Weiduschadt, 2007), constituição de acervos locais a partir de memória oral (Grazziottin, 2008), entre outros.

15A Serra dos Tapes está situada ao sul do Rio Grande do Sul, a oeste da Lagoa dos Patos, entre os Rios Camaquã e o Canal São Gonçalo e Rio Piratini. Faz parte do conjunto denominado Serras do Sudeste (da qual fazem parte a Serra do Herval e Serra dos Tapes). Configura-se como um Planalto com elevações moderadas, cobertas com vegetação rasteira de campos e de áreas de mata. O espaço pesquisado situa-se nas áreas onde se faz presente a mata, e a terra oferece condições de produção agrícola, especialmente nos locais onde há áreas com terreno mais acidentado, morros e cerros que alcançam entre 200 e 500 m em relação ao nível do mar, espaço o qual os estancieiros do charque consideravam inadequado para a pecuária. O Clima é subtropical, com verões e invernos (longos) bem destacados. O inverno atinge médias de temperatura baixas e nesse período recorrentes as geadas ao amanhecer.

16Grupo de pesquisa Educamemória- coordenado pelo professor Carmo Thum, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, no qual atuo como colaboradora em articulação com o grupo CEIHE – Centro de Estudos Investigativos

principais escolas envolvidas atualmente estão relacionadas a grupos de imigração alemã pomerana, e em grande parte eram escolas comunitárias religiosas luteranas, sendo que após a nacionalização do ensino foram forçadas a se desvincular oficialmente da denominação religiosas e buscar o processo de estadualização e depois também de municipalização.¹⁷

Torna-se importante esse trabalho de resgate dos acervos no lócus rural, porque a educação do/no campo quase sempre foi pensada a partir dos princípios de moralização e controle dos sujeitos envolvidos, mas, que em muitos casos, a escolarização destes resultou no abandono do campo por parte dos escolarizados.

De qualquer modo, poder-se-ia pensar que as práticas educativas do meio rural, ao longo da história, não teria produzido material de acervos a ser encontrado e pesquisado, o que é desmistificado em muitas pesquisas. (Kreutz,1994). Entretanto, os acervos relacionados a escolas rurais são mais vulneráveis a perdas e a destruição, porque, mormente, muitas escolas comunitárias e multisseriadas foram substituídas pelo processo de nucleação, as chamadas escolas pólos, diante desse processo de globalização e sem o respeito a diversidade cultural¹⁸.

Os acervos escolares significam possibilidades de preservação e valorização do patrimônio escolar, por isso devem ser constituídos como lugares de memória (Nora, 1981), ou seja, devem possibilitar a exposição e tratamento das fontes museológicas, iconográficas e documentais que fortaleceram determinada cultura muitas vezes silenciada através da possibilidade da permanência da preservação dessas fontes para subsidiar pesquisas e reflexões, ou seja, é possível estabelecer dois movimentos: a pesquisa e extensão.

Ainda em relação ao processo de silenciamento de certas culturas é evidente esse processo no mundo do campo. Como exemplifica os estudos acerca do povo pomerano¹⁹ analisado por Carmo Thum (2009). Ele afirma que há silenciamentos e reinvenções da cultura pomerana na Serra dos Tapes. O silêncio da cultura pomerana, no bojo da cultura local, se dá sob as abas do poder: religioso, escolar, do comércio, da linguagem. O mundo patriarcal constrói suas demarcações, no âmbito das relações de gênero e de poder. Ao mesmo tempo em que esse processo de silenciamento

em História da Educação, e que assessora também o Programa de Extensão Memória e Educação: cultura rural em diálogo.

¹⁷Sobre nacionalização do ensino ver Gertz (1998), Kreutz (1994), Rambo (2003).

¹⁸Muitos estudos abordam o processo de nucleação localizando-o como movimento forte nos anos 1990. Ela decorreu de maior descentralização das políticas e da racionalidade no uso dos recursos. e que se fortaleceu segundo Moura e Santos, (2012) e Pergher (2014) com o grande investimento no transporte escolar através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e também com programa Caminhos da Escola.

¹⁹Os pomeranos, grupo étnico oriundo da Pomerânia, vieram ao Brasil em meados do século XIX para o interior de São Lourenço do Sul, Pelotas e Canguçu, e para outros estados brasileiros como Santa Catarina e Espírito Santo (THUM, 2010, WEIDUSCHADT, 2007). Cabe destacar que o grupo Educamemória mantém vínculos com grupos de pesquisa do estado do RS, ES e SC a fim de compreender os processos da cultura pomerana, eminentemente camponesa. Os espaços envolvidos nesse programa têm base de ação nas comunidades que compõe a grande região da Serra dos Tapes em parceria com comunidades do Estado do Espírito Santo, em especial, Santa Maria de Jetibá e de Pomerode, Santa Catarina. Esses espaços são territórios geo-culturais onde se apresentam grandes conglomerados de pomeranos rurais no Brasil.

se dá nos espaços públicos (escolas, igrejas, comércio), a vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se, no encontro com as demais culturas locais:

Os silêncios também ‘falam’ sobre um silenciamento executado pela ideologia, pelas relações de poder, que constituíram determinados fatos sociais e que, ao não serem ditos, estão subjacentes ao dito; portanto, presentes na memória que organiza a vida cotidiana. (Thum, 2009: 90).

Se houve um tempo em que o modo de vida rural permaneceu silenciado (não só a cultura pomerana, mas sim, todos os povos do campo) atualmente é vivenciado outro processo, um movimento por uma educação do campo, que data da década de 1990 na qual o olhar para a educação nos contextos do campo tem uma proposta de pensar uma igualdade na diferença, ou seja, o direito da educação a partir do seu contexto e no próprio contexto segundo a sua cultura, na sua diferença, mas paradoxalmente foi o período que mais fechou escolas do campo.

Diante desse processo, muitos acervos ainda encontram-se nas escolas consideradas pólo, ou nucleadas, no interior de Pelotas, Canguçu e São Lourenço do Sul. As descobertas dos acervos fazem parte do envolvimento desde o ano de 2007 no projeto de pesquisa do Núcleo Educamemória, que acompanha escolas municipais do campo. As escolas pólo guardam acervos nos seus espaços das escolas multisseriadas que a antecederam, ou seja, muitas escolas multisseriadas, que eram escolas pequenas foram reunidas, nucleadas para formar as escolas pólo.

Essas escolas maiores, criadas em função do modo de reestruturação da organização das escolas do campo, como por exemplo, a questão da adequação do transporte escolar, guardam acervos e materiais escolares como documentos oficiais, registros, notas, provas, enfim memórias que precisam ser resguardadas para serem contados processos da história da educação que evidenciem a cultura local e possibilitem a constituição da preservação deste patrimônio escolar.

No entanto, faz-se necessário sistematizar melhor o mapeamento da educação do campo através da busca de mais acervos através de busca nos municípios para aprofundar e entender melhor o processo histórico da escolarização. Diante da contextualização da educação no/do campo e do movimento das escolas nucleadas que tiveram a composição de escolas reunidas ou multisseriadas, pretende-se entender um dos aspectos da cultura escolar de uma escola: a escola Riachuelo.

A Escola Riachuelo- lócus da pesquisa

As práticas escolares e as prescrições e normas são bem descritas e problematizadas a partir de Julia (2001) e Vinao Frago (1995), ao entender a cultura escolar como conjunto de normas e práticas da escola, o estudo da escola perpassa por determinados discursos e determinados

processos, podendo ser revelado indícios a partir da escrituração das escolas. A documentação encontrada revela em parte alguns aspectos dessa cultura escolar, aponta indicadores das normas e práticas da escolarização de determinado período. Por que foi preservada esta documentação, considerada de certa forma como oficial? E não outra documentação como cadernos, livros e outros? Na verdade as atas cívicas, pareceres e fichas são documentos que tinha a ver com a fiscalização pública das escolas multisseriadas, muitas vezes, consideradas de baixa qualidade, com professores sem formação, mas que precisavam seguir determinadas regras e padrões.²⁰

Esta escola anteriormente multisseriada que hoje compõe a escola Wilson Mueller mantém acervos desorganizados em que uma das expedições²¹ do grupo Educamemória foram encontrados as atas cívicas, os pareceres avaliativos e fichas de avaliação de um período anterior ao da nucleação das escolas.

Como já foi referida, a escola Riachuelo localizava-se na Serra dos Tapes, no décimo distrito de Pelotas, chamada Colônia Triunfo. Inicialmente, começou como escola particular, ou seja, relacionada a uma comunidade independente religiosa, considerada particular. Após a nacionalização do ensino a escola sofria fiscalização do poder público estadual, em que se tinha que levar documentação e redigir atas para que fosse possível a fiscalização do Estado.

A escola Riachuelo era anteriormente escola comunitária independente luterana, ou seja, no processo de imigração as comunidades pomeranas alemãs organizaram o sistema educacional para ensinar as primeiras letras aos filhos de colonos, sofreram sanções no período da primeira guerra mundial, mas no Estado Novo e no período da segunda guerra foram fiscalizadas pelo governo Vargas, com a proibição da língua e da atuação de professores nascidos na Alemanha.

Entretanto, no período anterior aos anos 1970-1990, não consta registros de funcionamento da escola, mas através de fontes esparsas sabe-se que os colonos tinham organizado o sistema educacional de forma a relacionar a religiosidade com a educação.

A escola Riachuelo também foi alvo de resoluções que instituíam o uso de atas cívicas na fiscalização do governo Vargas.²² Neste período de maior tensão as escolas tiveram que se adaptar a outras normas. No início a escola era denominada Escola Evangélica Independente, com o Estado Novo houve a exigência da mudança do nome da escola, deveria homenagear um vulto histórico

20Por muito tempo, as escolas multisseriadas eram consideradas um “mal necessário”, resquícios da ineficácia do estado em possibilitar a seriação, especialmente no meio rural, mas muitos estudos apontam que modelos multisseriados promoveram a integração comunitária e assim puderam estabelecer vínculos de pertencimento entre escola- comunidade. (FAGUNDES E MARTINI, 2003).

21O grupo Educamemória, faz um trabalho de extensão na formação dos professores de algumas escolas com predominância pomerana, localizadas na Serra dos tapes.. Muitas visitas são realizadas e denomina-se como expedição. Numa dessas vezes que se encontrou este material foi através de uma expedição à comunidade Triunfo na referida Escola Wilson Mueller.

22Foram encontradas atas cívicas de período anterior (1950-1960) encontradas com ex professor e pastor desse período. Cabe ressaltar, que o seu pai também tinha sido pastor e professor dessa comunidade na nacionalização do ensino (1930-1940).

genuinamente brasileiro²³, também o ensino deveria ser ministrado em língua portuguesa e com professores nascidos no Brasil. Havia fiscalização por parte do Estado e os professores deveriam levar os dados das escolas mensalmente a Delegacia Regional de Ensino,

Com o tempo, as escolas multisseriadas passam, paulatinamente, ao poder municipal, continuando a atender a uma turma com três ou quatro séries em uma sala, especialmente no meio rural. Mas a cobrança de preenchimento dos documentos oficiais nos demais períodos continuou, tanto na década de 1950-1960, em que a escola estava totalmente nacionalizada e permeada pelo movimento ruralista e, permaneceu ainda na décadas de 1960-1970, agregada a princípios técnicos e descontextualizados da realidade. (SAVIANI, 2007).

A descontextualização do currículo escolar das escolas no campo foram abordados em estudos de Hage (2011), o autor discute que o conhecimento dessas escolas foi determinado por um currículo urbanocêntrico, ou seja, o modo de viver urbano é o que regeu a escolha dos conteúdos e do conhecimento. Até mesmo o modelo de seriação é imposto, mesmo os alunos convivendo em uma mesma sala, os professores eram orientados na sua formação e pelos órgãos públicos, municípios e estado, a direcionar seu planejamento voltado a fragmentação, a seriação e a realidade do contexto urbano.

Esta discussão permeia os dados da documentação encontrada, as fichas, pareceres e atas colocam em questão algumas práticas da cultura escolar.

Acervos escolares- escrituração escolar- 1970-1990

Como já foi apresentada, a discussão desse artigo irá se debruçar sobre a descrição e problematização das fontes anteriormente relacionadas. Elas fazem parte da escrituração escolar (Vidal 2008, Gil, 2007), ou seja, documentos que permearam em certa medida o cotidiano escolar e agora podem ser consideradas fontes para problematizar aspectos importantes.

Na relação das fichas encontradas, pode-se inferir pela data de nascimento dos alunos que elas datam das décadas de 1970-1990.

Estas fichas de identificação somam 97 unidades e constam os nomes dos alunos, data de nascimento das crianças. Importante ressaltar que a ficha relaciona dados dos pais dos alunos, contendo as seguintes informações: nome, religião, profissão, escolaridade, e contribuição ou não sindical.

A partir destes documentos, os alunos são nomeados e relacionadas em três décadas de funcionamento da escola. Começa a relação do nome de alunos os nascidos a partir no ano de 1973 até o ano de 1991.

²³Portaria emitida pelo secretário de Educação, Coelho de Souza (1941).

Tabela 1-

Número de alunos a partir da data de nascimento

Data de nascimento	Número de alunos
1973	1
1974	4
1975	4
1976	6
1977	8
1978	3
1979	7
1980	14
1981	12
1982	15
1983	13
1984	4
1985	2
1986	1
1991	1

Fonte: Acervo ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Este recorte temporal antecedeu a promulgação da LDB de 1996 que ainda os aspectos educativos eram discutidos na Constituição Federal, em especial, a questão da urgência da universalização educacional no Brasil. Neste período o acesso a escola ainda era deficitário, segundo os dados das sinopses estatísticas do INEP citados por Ribeiro (1991), a probabilidade de uma aluno reprovar na primeira série era a mesma dele aprovar, ainda a evasão na quarta série era alta, porque muitas escolas não tinham os anos finais da escolarização. Por isso, os discursos de nucleação se acentuavam em relação às escolas no meio rural, elas precisavam ser reunidas em uma única escola pólo para atender mais alunos e estender o tempo de escolarização.

Em relação às pesquisas sobre as escolas multisseriadas, abordam esta temática como um “objeto adolescente”, são iniciais as pesquisas consistentes que problematizam as problemáticas da multisseriação versus nucleação. (CARDOSO E JACOMELI, 2010). Entretanto alguns estudos direcionam para a discussão que estas escolas atendiam melhor as demandas locais e mantinham vínculos comunitários importantes, no entanto, o processo de nucleação entrou como uma política hierarquizada, com investimento no transporte escolar e sem uma discussão democrática nos municípios. (HAGE, 2014; BARROS e HAGE 2011; FAGUNDES e MARTINI 2003, PERGHER, 2014).

De todo o modo, nas escolas multisseriadas o controle ainda era intenso, haja vista, os dados da ata cívica (1976-1997), na década de 1970-1980, as atas apontam as comemorações cívicas e as aplicações de provas pela secretaria. Ainda em 1982 consta o exame biométrico realizado nas crianças, em que alguns princípios da ditadura militar eram acentuados, somente a partir da década

de 1990 em que a participação dos pais aparece nas atas e em 1996 a composição do Conselho Escolar. Não se sabe se as famílias realmente estavam participando ou se era somente a forma de escriturar outra norma advinda das discussões da democratização escolar.

Nesta realidade percebe-se ainda necessidade de levantamento de dados do alunado e da sua família através das fichas propostas pela secretaria municipal de Pelotas, supondo ser pautado em política educacional tecnicista (LDB, 1971), com crescente processo de burocratização e com controle grande na organização escolar no preenchimento de formulários.(Saviani, 2007). O número de alunos não era grande nas escolas, por isso, as medidas de racionalidade e acompanhamento da realidade escolar era de vital importância, começava-se os discursos de nucleação e de qualidade do ensino, diante da crescente repetência e evasão.

Neste contexto as fichas de alunos mostram de certo modo o tipo de população que freqüentava a escola, já que elas detalham melhor os dados de identificação.. Para melhor compreensão a ficha abaixo exemplifica a apresentação dos dados.

Figura 1

Ficha de identificação do aluno:

Prefeitura de Pelotas
Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Ensino

FICHA DE MATRÍCULA

Unidade Escolar RIACHUELO
Nome do Aluno ADRIANO THIEL
Sexo MASC. Data de Nascimento 05-10-79
Localidade onde nasceu COL. TRIUNFO Estado R.S.
Nacionalidade BRAS. Religião EVANG.
Residência COL. TRIUNFO
Número de irmãos 4 N.º BCG

PAI OU RESPONSÁVEL		MÃE	
Nome <u>WILMUT THIEL</u>	Nacionalidade <u>BRAS.</u>	Nome <u>NILZA GAIEP THIEL</u>	Nacionalidade <u>BRAS.</u>
Profissão <u>AGRICULTOR</u>	Religião <u>EVANG.</u>	Profissão <u>DOMÉSTICA</u>	Religião <u>EVANG.</u>
Grau de instrução <u>1.º GRAU I</u>	Analfabeto <u>-</u> 1.º grau <u>X</u>	Grau de instrução <u>1.º GRAU I</u>	Analfabeto <u>-</u> 1.º grau <u>X</u>
2.º grau <u>-</u> Superior <u>-</u>	Contribui p/Instituto? <u>SIM</u>	2.º grau <u>-</u> Superior <u>-</u>	Contribui p/Instituto? <u>-</u>
Qual? <u>SINDICATO T.R.</u>		Qual? <u>-</u>	
<u>Wilmuth Thiel</u> Ass. do Pai ou Responsável		<u>[Assinatura]</u> Ass. do (a) Diretor (a)	

Fonte: : Acervo ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Uma das indagações pode ir na direção de supor porque estes mecanismos supostamente ditos de controle da população escolar ainda permaneciam até a década de 1990? Seriam formas de

mapear a população rural do período? Qual a importância para o poder público saber de aspectos religiosos, profissionais e a participação em entidades sindicais dos pais, bem como o número de irmãos? Estas indagações permeiam a análise das fichas, bem como dos pareceres dos alunos.

O que se percebe é que as fichas ainda permanecem na escola, ou seja, elas não foram enviadas para a secretaria ou outro órgão de controle público. Pode-se supor que a escola ainda mantinha resquícios da antiga fiscalização das escolas isoladas, depois multisseriadas, devido a precariedade do ensino. Então, como o poder público não investia nas escolas, tentava controlar com a inspeção e relatórios, que nos idos de 1980 já não era tão cobrado. Do mesmo modo as atas cívicas são mantidas desde o período da nacionalização e ainda mantêm características do nacionalismo, como relatos de festividades cívicas e do encerramento do ano letivo e das chamadas da presença dos pais.

De qualquer modo, as fichas apresentam dados significativos como o mapeamento das idades e do número de alunos. Em relação a profissão, o pai é apresentado como agricultor, autodenominação dada pelo grupo étnico, poder-se-ia discutir que o termo camponês ou colono já não entra mais na denominação, mas auto denominar-se agricultor é sempre presente. Em contrapartida, a maioria das mães auto denominam-se domésticas, apesar de trabalharem na lavoura lado a lado com seus maridos.²⁴ . Aí se pode remeter a uma questão de gênero, em que as mulheres são autodenominadas ou nomeadas pela instituição escolar como donas de casa, por serem elas a fazerem os serviços domésticos, mas ainda auxiliavam e acompanhavam em muito o trabalho da lavoura, especialmente as de etnia pomerana.

Cabe salientar que os dados em relação à instrução e religião podem ser cruzados e percebidos diante da escolaridade das famílias de origem pomerana (pelo sobrenome) e da religião evangélica que são quase todos alfabetizados, com exceção de algumas mães. Mas nas famílias de sobrenomes lusos e católicos, que são a minoria, constando apenas 12 alunos, 4 pais constam como não alfabetizados e o restante dos 8 pais, o pai da criança é alfabetizado e a mãe não informou a escolaridade, os 79 evangélicos praticamente todos, com exceção de duas mães declararam-se

²⁴Não cabe aprofundar esta questão neste artigo, mas historicamente o trabalhador rural não foi contemplado na primeira CLT, e trabalhadora menos ainda, conforme explica Philipsen, 2012, p.45-46 “A disciplina da relação de emprego, com funções ligadas à agricultura e à pecuária, só ocorreu em 1963, por meio do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214), que criou a categoria legal dos trabalhadores rurais. Àquele se seguiu a Lei nº 5.889, de 08 de junho de 1973, regulamentada pelo Decreto 73.626/74. Em 1971 os homens trabalhadores rurais passaram a perceber meio salário mínimo mensal de aposentadoria. Já a partir de 1973, as viúvas de agricultores 30A Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei nº 5.452, de 1º/05/1943), sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, unificou legislação trabalhista existente até então conquistaram pensão equivalente a meio salário mínimo, o primeiro benefício obtido pela mulher, mas ainda assim na condição de dependentes. A principal mudança veio com a Constituição Federal de 1988. Ampliou-se o conceito de família e de proteção integral a todos os seus membros, além de estabelecer o princípio da igualdade, proibitivo de qualquer tipo de preconceito” As mulheres somente a partir da constituição de 1988 é que foram contempladas como trabalhadoras a partir da lei de regulamentação leis n.ºs. 8.212 e 8.213, de 1991, mas de qualquer forma era difícil provar a sua condição, porque o seu nome não constava na propriedade, nem nos papéis nas associações sindicais. (PHILIPSEN, 2012)

alfabetizados, e seis pais não informaram a religiosidade, totalizando as 97 fichas. Na verdade, nas comunidades luteranas, que nos registros da escolas declararam ou o professor declarou como evangélicos, a educação comunitária historicamente esteve presente na realidade desde o início da imigração em meados do século XIX.²⁵ A preocupação religiosa luterana com o aprendizado da escrita, leitura e cálculos tem importância para o grupo e foi estimulada pela igreja luterana, baseada em princípios de Lutero. Como se sabe a Escola Riachuelo anterior a municipalização era uma escola comunitária luterana, estas influências puderam favorecer a alfabetização dos pais e até dos avôs destas crianças, mesmo em língua alemã.

Em relação à contribuição institucional, os que afirmaram que contribuíam, que ao todo se somam 33 pais, apontam a instituição Sindicato Rural, 7 não informaram, sendo que 57 não contribuíam para nenhuma instituição, ou seja, mais da metade das famílias não possuíam vinculação com a instituição, que presume-se ser o sindicato rural. Neste contexto, de pequenas propriedades, a maioria dos agricultores não estavam engajados em uma instituição de representação de sua categoria. Demonstrem-se aspectos da cultura dessa localidade, em que os agricultores acreditavam que o trabalho e engajamento familiar e da vizinha bastaria para ajudar-se mutuamente. Cabe ressaltar que este item pode ser questionado a constar nestas fichas, era um dado diferente em relação as fichas de outros períodos. No entanto, não se sabe ao certo o motivo da indagação da contribuição sindical na ficha escolar, talvez fosse para observar a relação dos agricultores em outras instituições.

Outro dado interessante da escrituração escolar são os pareceres de alunos. Os pareceres, além de determinar o processo avaliativo, tem a conotação moral e de controle, como sustenta Cardoso (2002) ao analisar o papel do parecer.

A produção de métodos e técnicas para avaliar os alunos tem por objetivo não somente as aprendizagens, mas também a avaliação de atitudes, de comportamentos, de sentimentos desses alunos, estabelecendo formas de agrupá-los, diferenciá-los e individualizá-los, de acordo com critérios estipulados pelo professor de turma, pelo grupo de professores de classe, ou pelo sistema educacional. (CARDOSO, 2002, p. 1-2)

A classificação e hierarquização é o principal objetivo dos pareceres. Através destas fontes podem-se mapear, inicialmente, a avaliação quantitativa, os anos de estudos e as taxas de reprovação. Como mostram as tabelas abaixo:

Tabela 2

Relação de anos de estudo e números de alunos

Anos de estudo	Número de alunos
1 ano	23
2 anos	4
3 anos	4

25WEIDUSCHADT, 2007; THUM, 2009, KREUTZ, 1994.

4 anos	17
5 anos	40
Não informou	6

Fonte: Acervo ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Como ainda a legislação não cobrava de forma proeminente a frequência mínima na escola, percebe-se que apenas pouco menos da metade, 40 alunos, cursaram 5 anos de escola, não tendo a certeza se eles cursaram até o quinto ano, devido a alta taxa de reprovação e repetência, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3

Relação de número de anos de reprovação e alunos

Número de anos de reprovação	Número de alunos
1 ano	43
2 anos	19
3 anos	2
4 anos	3

Fonte: Acervo ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas

A taxa de reprovação é alta, especialmente em relação ao número de 1 ou 2 anos de reprovação por alunos, muito fatores contribuíram para este dado, muitas escolas tinham dificuldade de acessibilidade, pouca participação dos pais (demonstrada na participação das atas de registro nas reuniões) e a legitimidade da reprovação. (RIBEIRO, 1991). Infere-se que muitos alunos reprovaram no primeiro ano, abandonaram a escola, como pode ser apresentado através dos dados dos anos de estudo.

Tabela 4

Relação dos anos de estudo por série e número de alunos- Fonte: documentos da escola

Anos de estudo por série	Número de alunos
1ª série	19
2ª série	4
3ª série	4
4ª série	17
5ª série	40
Não informou	6

Fonte: Acervos da ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas

Percebe-se que menos da metade, ou seja, 42 por cento dos alunos frequentaram até a 5ª série, ou seja, quase 20 por cento chegou até a 4ª série e os outros pararam logo nos anos iniciais. Neste período, ainda os colonos não tinham a exigência e cobrança do estado para a permanência na escola. Um fenômeno muito comum na religião luterana era a da permanência do aluno até ao rito

da confirmação²⁶, como muitos alunos estavam com a idade acima da série correspondente, eles freqüentavam a escola até a sua confirmação, ou seja, até 12 ou 13 anos. Se a maioria entrava com 7 ou 8 anos e reprovassessem duas vezes, até a quarta série já estariam saindo da escola. Esta evasão relacionada com a religiosidade já foi abordada nos estudos de Bahia (2011) na realidade capixaba, entre os pomeranos. Por isso, a igreja luterana, em alguns casos retardava o período de confirmação, entre os 14 e 15 anos. No final da década de 1990, com a indústria fumageira entrando com força no meio dos agricultores dessa região, através de leis regulatórias, passam a exigir do produtor de fumo a permanência do aluno até aos 16 anos ou terminar o ensino fundamental a fim de evitar o trabalho infantil.²⁷

Mas naquele período, não havia ainda uma política de acesso universal à escola, a reprovação e evasão eram legitimadas neste espaço, podendo ser percebido as altas taxas de reprovação nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, os anos de alfabetização.

Tabela 5

Relação das séries com reprovação e números de alunos.

Séries com reprovação	Número de alunos
1ª série	65 sendo 16 duas vezes reprovado
2ª série	13 sendo 1 duas vezes reprovado
3ª série	5
4ª série	5
5ª série	9 sendo 1 duas vezes reprovado

Fonte: Acervos ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Pode-se perceber que estes alunos, em sua maioria entravam na escola sem falar português, muitos dos seus avôs, tinham sido alfabetizados na língua alemã, e seus pais tinham também enfrentado a transição da língua falada no espaço doméstico e espaço escolar, por isso, que aqueles que não abandonaram na primeira série, reprovaram maciçamente, em alguns casos, por duas vezes. Observa-se que o gargalo de retenção ficou nas duas primeiras séries, devido a dificuldade de adaptação das crianças e a pouca presença da família na escola. Apesar de o professor atuar por duas décadas na escola, de acordo com o livro de atas (1976-1996) somente na ata de 1981 é registrado a entrega de boletins com assinatura dos pais, anteriormente constava o registro e a assinatura do professor. Esta prática de entrega dos boletins é repetida nos anos de 1982-1983, mas não se sabe se foi uma norma imposta da secretaria ou se teve a necessidade em chamar os pais as escolas. De qualquer forma, a assinatura dos pais não soma mais de dez pessoas. Somente em 1996

²⁶Rito de passagem, análogo a primeira comunhão, mas para os luteranos o significado também é de passagem da vida infantil para adulta, depois da confirmação o indivíduo pode namorar, freqüentar festas, mas tem maior responsabilidade no mundo do trabalho.

²⁷Muitas leis regulatórias a partir dos anos 2000 começaram a cobrar das fumageiras certa responsabilidade em relação ao produtor de fumo, como isso, são obrigadas a exigir a permanência das crianças na escola. (MARIN, et all, 2013)

que há um chamamento para a composição do Conselho Escolar, exigência legitimada no processo de democratização escolar com a promulgação da LDB de 1996.

Somente 31 alunos foram aprovados em todas as séries, este número representa pouco mais de 30 por cento de todo o universo de alunos nestes anos.

As dificuldades de aprendizagem e os elevados índices de reprovação e evasão podem ser cruzados com a análise dos pareceres avaliativos apresentados de forma qualitativa. Os pareceres também são formas de controlar determinadas práticas escolares e são apresentados como documentos oficiais. Neste estudo neles constam anotações dos alunos nos quatro bimestres dos anos letivos, o que apareceu de mais recorrente versam sobre o comportamento do aluno, a caligrafia, a recuperação e a freqüência.

Tabela 6

Categorização dos pareceres e recorrência

CATEGORIAS DOS PARECERES:	Recorrência nos pareceres
Comportamento do aluno	20
Caligrafia	27
Recuperação	24
Freqüência	11

Fonte: Acervos ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Também apontam as disciplinas com mais dificuldades, a disciplina de português é identificada como aquela que apresenta muitos apontamentos de melhora para os alunos. Cabe ressaltar que grande parte desses alunos não tinha o domínio da língua falada em português ao entrar na escola, com isso, eles certamente teriam maior probabilidade em acompanhar a leitura e escrita e até mesmo a alfabetização.

Tabela 7

Pareceres com as dificuldades nas disciplinas com dificuldades e recorrência.

Disciplina	Recorrência de dificuldades
Português	13
Matemática	9
Ciências	5
Geografia/Estudos Sociais	10
Outras	1

Fonte: Acervos ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

O parecer quantitativo (notas, reprovação, aprovação) e qualitativo (apontamentos da conduta e das dificuldades das disciplinas) do aluno consta junto com a ficha de identificação e mostra além das dificuldades encontradas, os objetivos atitudinais como: comportamento, frequência, caligrafia e a recuperação, as dificuldades cognitivas. A primeira vista a disciplina com a maior dificuldade ficou em torno da Língua Portuguesa, especialmente nos primeiros anos, devido a dificuldade da adaptação da língua e dos alunos lusos, da quase maioria de pais analfabetos. A área de estudos sociais também apresentou grande número de recorrências porque depende da escrita e interpretação. Apenas 33 recorrências são apresentadas nos pareceres, em relação ao número de 97 alunos. Supõe-se que muitos alunos não foram avaliados periodicamente.

De acordo com o exemplo de um aluno, pode-se perceber que ele freqüentou o primeiro ano, somente na metade do ano e não fez a recuperação. No segundo ano de escola segue tendo dificuldades com a língua como mostra a ficha abaixo:

Figura 2

Parecer de aluno com as observações bimestrais

OBSERVAÇÕES	
<p>1º BIMESTRE</p> <p>Deve estudar mais e falar em português.</p> <p>Ass. <u>Edália S. Schunz</u></p>	<p>3º BIMESTRE</p> <p>Aprender falar o português.</p> <p>Ass. <u>Edália S. Schunz</u></p>
<p>2º BIMESTRE</p> <p>Bom aluno.</p> <p>Ass. <u>Edália S. Schunz</u></p>	<p>4º BIMESTRE</p> <p>Sem saber o português o aluno não tem condições de ser aprovado.</p> <p>Ass. <u>Edália S. Schunz</u></p> <p>Após Recuperação Terapêutica</p> <p>Reprovado</p> <p>Ass. <u>Edália S. Schunz</u></p>

Fonte: Acervos ESCOLA MUNICIPAL RIACHUELO- Colônia Triunfo- Pelotas.

Então, neste período, pode-se perceber que a escola não se adaptava a uma realidade local, ficava com o currículo denominado urbanocêntrico (Hage, 2011) ou seja, as classes multisseriadas não estabeleciam vínculos com a realidade local e entravam no esquema da pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991)

O estudo de Sérgio Ribeiro mostra as altas taxas de reprovação na década de 1980,

desmentindo a tese anterior das estatísticas brasileiras que apresentavam mais taxas de evasão, ele afirma que as crianças não iam realizar a recuperação ou mudavam de escola, mas era a repetência que determinava o fracasso. Gadoti e Romão (2000) reiteram à tese de Sérgio Ribeiro que o problema não é a evasão e sim a repetência e o número elevado de anos que os alunos levam para terminar o ciclo escolar. Na realidade pesquisada, notam-se estes aspectos adaptados a uma segregação no espaço rural, ou seja, muitos alunos cursaram três anos de escolaridade sendo aprovado neste espaço de tempo apenas uma série, ou muitos completaram a quarta série levando seis anos. É o que hoje se observa na distorção idade série. Em relação a mobilidade, permaneciam quase sempre na mesma escola devido a distância de outra escola e também que a maioria dos pais eram pequenos proprietários de terra e não havia migração acentuada de um lugar a outro, ainda ressaltava-se o grupamento familiar que abarcava várias gerações na mesma propriedade.

De qualquer forma, essas são as primeiras aproximações da problematização dos documentos em acervos da Escola Riachuelo. Cabe salientar que a escrituração escolar representadas pelas fichas, atas e pareceres mostram alguns indícios do período da década de 1970-1990, em que os altos índices de repetência, a desvinculação dos conteúdos com a realidade do campo podem ter forçado a efetiva nucleação, mas que cabe problematizar este período da História da Educação brasileira a fim de entender o contexto das escolas multisseriadas e problematizar elementos presentes neste acervo.

Considerações finais

Referências:

- AMARAL, Giana Lange do Amaral. O projeto acervos escolares: possibilidades de pesquisa, ensino e extensão no campo da história da educação. – um relato de experiência. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, CURITIBA, Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 22495-22503.
- BAHIA, Joana. *O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã*. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.
- BASTOS, M. H. C. (Org.) . *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS : memórias e histórias (1858-2008)*. 1. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2013. v. 1. 384 p.
- BARROS, Oscar Ferreira e HAGE, Salomão Mufarrej. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA PARAÍBA. Centro de Educação, UFPB, João Pessoa, junho de 2011.
- CARDOSO, Angela Maria Borba. Pareceres Descritivos: de Frankstein ao Monstro- Escolar. In: ANAIS DE ANPEDSUL. 2002. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/07_59_00_m36-197.pdf. Acessado em 16 de junho de 2015.
- CARDOSO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et educere*. Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010,p. 267-290.
- COELLHO, J. P. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande*. E ed. Porto Alegre, Thurmman,

1941.

DRUZIAN, Franciele e MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*. V. 17, n 2, p.129-146, mai/ago, 2013.

FAGUNDES, José e MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 6(1): 99-118, 2003.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, Eustáquio. Evolução do ensino fundamental no Brasil: análise de estatísticas e indicadores educacionais: análises de estatísticas e Indicadores Educacionais. CENTRO DE REFERÊNCIA PAULO FREIRE. 2000. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3389>. Acessado em 07/06/2015.

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

GIL, Natália. Interpretação de Estatísticas de Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. n 13, jan/abr, 2007, p. 121-151.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbin dos Santos. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação Bom Jesus/RS (1913-1963)*. Porto Alegre, PUCRS, 2008. Tese de doutorado.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan/jul, 2001.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua, SCHNEIDER, Sergio, VENDRUSCOLO, Rafaela e SILVA, Carolina Braz de Castilho. O Problema do Trabalho Infantil na Agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. *RESR*, Piracicaba-SP, Vol. 50, Nº 4, p. 763-786, Out/Dez 2012.

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, dez\ 1981.

PERGHER, Calinca Jordânia. *Política de Transporte Rural no Rio Grande do Sul*: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2014. 238 f.

PHILIPPSEN, Maria Ester Hartmann. *A aposentadoria da agricultora: as alterações subjetivas pós-legislação de benefícios*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Psicologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ, 2012.

QUADROS, Claudemir. *As Brizoletas Cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria, Editora UFSM, 2003.

RIBEIRO, Sérgio. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. 12(5), 1991. p. 7-21.

RABELO, Giani, COSTA, Marli de Oliveira. Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e os estudos sobre a cultura escolar. *Educação-Unisinos*. São Leopoldo, v 18, n 1, jan a abril, 2014.

RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. IN: FIORI, Neide Almeida (org.). *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis, Tubarão, UFSC, Unisul, 2003, p. 71-89.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de Frequência a escola de primeiras letras. *Revista Brasileira de História da Educação*. n 17. Mai/ago, 2008, p. 41-66.

VICENTE, Magda de Abreu. *O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas\ RS 1923-1934: gênese e práticas educativas*. Pelotas, Ufpel, Programa e Pós-Graduação em Educação. Dissertação de mestrado, 2010.

TEICHMANN, Eliseu. *Imigração e Igreja: As comunidade- Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, Instituto Ecumênico de Pós Graduação, Tese de

Mestrado, 1996.

TEIXEIRA, Vanessa, THUM, Carmo, WEIDUSCHADT, Patrícia, THIES, Vânia Grim. A musealização do patrimônio pomerano: diálogos entre museu, escola e a comunidade camponesa. IN: SEMINÁRIO DE REDE DE EDUCADORES NO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, UFRGS, 2014.

THUM, Carmo. *Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes*. São Leopoldo: Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação Tese de Doutorado-2009.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, Anped. Set/dez, 1995.

WERLE, Flávia. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. IN: WERLE, Flávia (org). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, E. Ijuí, 2007. WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX- identidade e cultura escolar*. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2007. Dissertação de Mestrado.

UM ENCONTRO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DOS MUSEUS: LIÇÕES DE COISAS E O MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DO COLÉGIO ANCHIETA, PORTO ALEGRE/RS

Nara Beatriz Witt
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
narabewitt@gmail.com

Resumo

O presente artigo integra parte da pesquisa realizada para o desenvolvimento do projeto de dissertação de mestrado, no âmbito da História da Educação, tendo como tema os museus escolares. A partir dos referenciais teóricos e metodológicos da História da Educação na perspectiva da História Cultural, o enfoque é a investigação acerca do Museu de História Natural do Colégio Anchieta. O trabalho aponta para um encontro entre a Educação e a Museologia, no século XIX, que se dá com os museus escolares, com o uso de objetos para o novo método de ensino Lições de coisas. Busca estabelecer relações desse museu com Lições de coisas, a partir dos artefatos visuais de seu acervo. Ressalta o diálogo entre a História do ensino e a História dos museus por meio do estudo da cultura material escolar e visual.

Palavras-chave: História da Educação. História dos museus. Lições de coisas.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa que está em andamento, desenvolvida para elaborar o projeto de dissertação de mestrado, no âmbito da História da Educação, que tem como temática os museus escolares²⁸. O interesse pelo tema originou-se durante a graduação em Museologia e o mesmo foi escolhido para o Trabalho de Conclusão de Curso, quando foi realizado um mapeamento de museus em instituições escolares na cidade de Porto Alegre. Dando continuidade à pesquisa dos museus escolares, o presente estudo faz um diálogo entre História da Educação e Museologia, no âmbito da História Cultural, contribuindo para a história do ensino e dos museus, a partir da cultura material e visual, tomando os museus escolares como nova fonte de estudo para a História, para a Educação, bem como para a Museologia.

A pesquisa parte do caráter educativo dos museus, intrínseco aos mesmos, para sua aplicação como recurso pedagógico através da sua inserção na escola, no século XIX, com o Método Intuitivo e Lições de coisas, a partir de coleções de objetos utilizados no ensino de diversas disciplinas. O objeto de estudo é o Museu de História Natural do Colégio Anchieta, localizado na cidade de Porto Alegre, criado em 1908, atualmente denominado, Museu de Ciências Naturais do Colégio Anchieta. Dentre os museus identificados no levantamento anterior, este se destacou como o mais antigo entre os existentes, constituído em período correspondente à renovação no ensino

²⁸A dissertação é orientada pela profa. Dra. Zita Rosane Possamai na linha História da Educação, cujo estudo também integra o Projeto de Pesquisa, intitulado Museu no espaço escolar: de laboratório de aprendizagem à musealização contemporânea (Rio Grande do Sul, século XX), coordenado pela mesma professora.

com Lições de Coisas e à criação de museus em espaços escolares. Trata-se de uma pesquisa original, uma vez que esse museu ainda não investigado. Identificado com potencial para estudos em História da Educação e Histórias dos Museus a partir do seu acervo, o enfoque é nos artefatos visuais utilizados no ensino – quadros murais e livros didáticos com ilustrações da natureza. Estes compõem o corpus empírico do estudo, juntamente com os documentos textuais com relatórios anuais, cadernos de lembranças aos alunos, livro²⁹ e revista³⁰ institucional.

A partir do contexto de origem dos grandes museus de História Natural e dos museus escolares, o trabalho aqui apresentado aborda no âmbito da criação do Colégio Anchieta como se dá a inserção do Museu de História Natural na instituição, estabelecendo relações entre Lições de Coisas e o ensino da natureza. Entretanto, cabe ressaltar que o texto é um recorte do que foi elaborado para o projeto de dissertação³¹, no qual foi proposto como intenção de pesquisa verificar como eram utilizados os objetos que continham representações da natureza nas matérias relacionadas às ciências e ao desenho, para compreensão dos conteúdos e para gerar novas representações dela. O período apontado para o desenvolvimento da dissertação compreende o final do século XIX até meados do século XX, destacando-se o ano inicial, de 1890, quando o Colégio foi criado; o de 1908, ano da fundação do Museu; e, a década de 1910, quando se verificou os primeiros indícios da utilização do novo método de ensino nessa escola. Contudo, a década ou o ano de término da investigação ainda não foi delimitado, uma vez que, pretende-se identificar quando o método Lições de coisas passa a ser abolido do currículo.

Para realizar a abordagem de aspectos levantados até o momento na pesquisa, o texto está dividido em quatro segmentos. O primeiro enfoca os museus escolares como possibilidade para os estudos em História da Educação, na vertente da História Cultural, em perspectiva interdisciplinar que os vincula com os estudos da História dos Museus, a partir da cultura material visual escolar. O segundo segmento apresenta o contexto histórico de criação dos museus escolares e a sua utilização com o método de ensino Lições de coisas. O terceiro segmento aborda a relação que se dá entre Lições de coisas com os Museus de Educação e os Museus de História Natural na criação dos museus escolares. O quarto segmento, finalmente, faz uma apresentação histórica do Colégio Anchieta e do Museu, exibindo aspectos identificados na pesquisa, através da aproximação com as fontes documentais do estudo, que ainda merecem ser problematizados e desenvolvidos na dissertação.

29Material institucional, edição comemorativa ao centenário do Colégio (1990), apresentando um histórico da instituição.

30Revista do Colégio Anchieta (2008), que incluiu matéria comemorativa ao centenário do Museu de Ciências Naturais, apresentando seu histórico.

31Quando este texto foi elaborado o projeto de dissertação ainda não havia sido qualificado, assim algumas intenções de pesquisas poderão ser alteradas.

O estudo dos museus escolares em uma perspectiva interdisciplinar

Para a investigação dos museus escolares, pode-se partir da materialidade da cultura escolar (FELGUEIRAS, 2011) com o estudo dos artefatos culturais, vinculando-a aos pressupostos da História Cultural e com a História da Educação, contemplando aspectos pertinentes à cultura material e visual. Com a História Cultural, multiplica-se os objetos e problemas de pesquisas. O objetivo da História Cultural para Chartier (1990), é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.

A partir de uma diversidade de fontes e temáticas, a História da Educação é um espaço fronteiro de pesquisas entre História e Educação, em que a Educação analisa a complexidades desses fenômenos (BASTOS, STEPANHO, 2005). No campo da História, quanto à renovação dos objetos pesquisados (NÓVOA, 2003), pode-se situar os museus escolares no estudo das práticas escolares, estabelecendo um diálogo com a cultura material escolar para as pesquisas em Educação. Nesse espaço de intersecção cabe aproximações da História da Educação com outras áreas do conhecimento, incluindo a Museologia. Desse modo, pode-se inserir os estudos sobre História dos museus nos estudos de História da Educação, delimitando um espaço de relações (POSSAMAI, 2014).

As práticas educativas e pedagógicas podem ser pensadas como práticas culturais para se compreender a história dos fenômenos educacionais no âmbito da História da Educação (FONSECA, 2003). A partir dos objetos, é possível refletir sobre sua utilização no ensino como uma prática da escola. Buscando os significados dos objetos com o estudo da cultura material e visual, a pesquisa volta-se para os problemas históricos através dos objetos, e não para os objetos (MENESES, 1992). Para o estudo das imagens, é necessário ultrapassar seu caráter ilustrativo, problematizando-as (POSSAMAI, 2012b). Dessa forma, através do estudo da visualidade da cultura material escolar, dos objetos que constituíram as coleções dos museus escolares e de outros materiais didáticos usados para o ensino, pode-se produzir conhecimento buscando as práticas da escola como práticas históricas na produção de formas de pensar, sentir, atuar e ver (POPKEWITZ *et al.*, 2003).

Na perspectiva de buscar relações da criação e do uso dos museus nas escolas, a investigação tem na História da Educação e na História Cultural os aportes teóricos metodológicos para vinculá-la ao estudo da cultura material e visual. Abordando a história das instituições, a pesquisa se volta ao estudo do Museu de História Natural do Colégio Anchieta, envolvendo ideias pedagógicas, metodologias e recursos didáticos utilizados, voltando-se para o método de ensino Lições de Coisas. A seguir são apresentados aspectos que motivaram a criação dos museus escolares atrelados ao novo método de ensino.

Lições de coisas e museus escolares: o encontro entre Educação e Museologia

Tem-se uma aproximação entre Educação e Museologia, no âmbito histórico com os museus escolares, constituídos, a partir de meados do século XIX, para atender à necessidade de um novo método de ensino, quando o Método Intuitivo ou Lições de Coisas é apontado como uma renovação na Educação (VIDAL, 1999, 2012; POSSAMAI, 2012a). A invenção da modernidade educativa, é parte de um movimento mundial de racionalização dos processos produtivos (VIDAL, 2012), associada a uma internacionalização de propostas desenvolvidas com novos modelos pedagógicos e métodos de ensino em países como Estados Unidos da América, Espanha, França e Portugal (PETRY, 2013).

O termo museu escolar designado no *Dicionário de Buisson*, na edição de 1911, como um conjunto de objetos que o professor usa no processo de ensino, conhecido *por leçons de choses*, tem como objetivo propiciar às crianças ideias claras e exatas sobre tudo que as cercava (FELGUEIRAS, 2011). Assim, o novo método de ensino, que passa a ser valorizado e adotado nas escolas, estimula a produção de variados recursos didáticos (BASTOS, 2013), gerando a criação e o crescimento de um mercado de diversos produtos escolares (GARCIA, 2007; FERGUEIRAS, 2011; VIDAL, 2012), os quais eram divulgados nas grandes exposições mundiais (KUHLMANN JR, 1996; VIDAL, 2012), bem como as novas ideias pedagógicas.

Entre esses produtos, alguns comporiam os museus escolares, que poderiam ser configurados com uma estrutura física ou como programa e função no ensino, tendo sido propagados a partir da Exposição Universal de Londres, de 1851. Os materiais, comercializados como recursos visuais, deveriam ser utilizados nas aulas, incluindo imagens em grande tamanho e ilustrações de livros (FELGUEIRAS, 2011). Conforme a autora destaca, o museu escolar na sua concepção era um conjunto de materiais didáticos, podendo ser constituído por quadros murais, estruturados por campos do saber e por conjuntos que reuniam produtos relativos aos diferentes componentes das lições de coisas, como:

[...] produtos alimentares, de diferentes indústrias, materiais de construção, matérias-primas usadas no aquecimento e na iluminação, minerais e fósseis, herbários, gravuras de insetos, mamíferos, aves e peixes, produtos químicos usuais, miniaturas ou gravuras de aparelhos da física e de instrumentos agrícolas (FELGUEIRAS, 2011, p.82).

Empresas de diversos países produziam quadros murais, dentre elas, a *Maison Deyrolle*, a qual difundia a pedagogia visual com recursos disponíveis à aprendizagem que passa a ser pautada com o método Lições de coisas na observação dos objetos e imagens (VIDAL, 2012). Através das ilustrações, os objetos industrializados possibilitavam mostrar processos, fenômenos e espécimes da

natureza ou processos da indústria, de forma mais detalhada para o ensino.

Desse modo, os artefatos vinculados ao olhar, podem ser compreendidos como testemunhos materiais da sociedade que os produziu e os utilizou (BARBUY, 1995), destacando o potencial de fazer História com imagens (KNAUSS, 2006) para constituir, a partir dos artefatos visuais e de seu uso, a história do Museu de História Natural do Colégio Anchieta. Para compreender melhor o objeto de pesquisa, o próximo segmento do texto apresenta como se dá a vinculação dos museus de História Natural e os museus escolares, no âmbito do método Lições de coisas.

O ensino da natureza: as relações dos museus escolares com os museus de História Natural

Os museus públicos, surgidos no século XVII e que mantem suas bases características ao longo do tempo, caracterizaram-se como instituições que se voltaram para guarda, conservação e exposição de obras de arte e artefatos. No século XIX, essas características iniciais dos museus institucionais serão aprofundadas, agregando um componente vinculado à pesquisa científica, responsável pelo incremento das coleções dos grandes museus europeus, através das expedições científicas que recolhiam exemplares da flora, da fauna e dos aborígenes do Novo Mundo, assim como vestígios arqueológicos e paleontológicos das civilizações antigas (SCHAER, 1993; POULOT, 1997, 2009).

Na América Latina, as funções atribuídas aos museus na transição para o século XX, quanto à pesquisa, aos rumos da História Natural e à necessidade de ampliar o alcance da educação popular, constituem museus como instituições científicas e para a formação, incluindo os museus escolares (LOPES, MURRIELO, 2005). No Brasil, os primeiros museus brasileiros são criados no âmbito dos museus de História Natural, consolidando as Ciências Naturais no país (LOPES, 1997; SCHWARCZ, 2012), dando origem ao Museu Nacional (1808), Museu Paraense Emílio Goeldi (1866) e o Museu Paulista (1894) e, ainda, nesse cenário também se constituem o formato mais simples de museus, os museus escolares. Esse período coloca o indivíduo como objeto natural a ser compreendido pelo conhecimento da natureza, marcado pela influência das ciências naturais e dos diretores-cientistas desses museus (VIDAL, 1999).

A produção do conhecimento escolar estava em sintonia com os novos padrões científicos, que incluía os métodos intuitivos e “[...] os estudos da natureza para o observar” (VIDAL, 1999, p.11). Compreendendo uma educação científica, o país se inseriu nas mudanças do ensino elementar, que promoveria a Reforma da Instrução Pública de 1879, a qual indicou pela primeira vez o método Lições de Coisas para uso nas escolas oficiais (VIDAL, 2012).

No mesmo cenário, também foi criado no Brasil o *Pedagogium* (1890), um museu

pedagógico, que colocou o país no movimento dos museus de educação que vinham sendo criados em outros países. Voltado para auxiliar na formação dos professores, entre seus espaços, continha gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais com coleções - modelo para o ensino científico concreto nas escolas públicas, estimulando a criação de museus nas escolas (BASTOS, 2002). Rui Barbosa³² também defendia a instrução científica e a ciência para a prosperidade moral e material das nações, destinando em seus escritos muitas páginas ao ensino de ciências e de desenho, atenção também dada nos pareceres das grandes exposições, como elemento indispensável à formação dos trabalhadores nas artes industriais (LOURENÇO FILHO, 2000).

A relação entre os museus de História Natural com os museus escolares também pode ser observada com o Museu Nacional, do Rio de Janeiro (SILY, 2012) e o Museu do Estado (1903), do Rio Grande do Sul³³ (POSSAMAI, 2012a), os quais preparavam coleções didáticas de História Natural com objetos da natureza para os museus escolares, fornecendo material ao ensino de Lições de coisas para as escolas. Segundo Sily (2012), o Museu Nacional também produziu uma coleção com alguns quadros murais com representações da flora e da fauna brasileira.

Ressalta-se que os objetos do museu escolar, observados pelos alunos, deveriam ser reais ou recorrer a gravuras rigorosas, fidedignas do real, pois participavam de um processo de educação do olhar e da organização do pensamento em categorias (FELGUEIRAS, 2011), assim como a organização dos museus, segundo os reinos da natureza (VIDAL, 1999). Os museus escolares também constituídos por objetos coletados da natureza, além de reunir coleções didáticas, podiam, ainda, configurar-se como um museu ou gabinete de História Natural no espaço escolar³⁴, voltados à pesquisa científica, como nos grandes museus de História Natural, e à formação, neste caso ao ensino.

A seguir é apresentado um breve histórico do Colégio Anchieta e do Museu de História Natural, situando-os no período abordado, bem como aspectos levantados na pesquisa, cuja abordagem ainda será desenvolvida na dissertação.

História dos museus escolares: o Colégio Anchieta e o Museu de História Natural

O Colégio Anchieta de Porto Alegre foi fundado, em 1890, por jesuítas, denominado como Colégio dos Padres, funcionando em uma casa que foi comprada, localizada na atual Rua Duque de Caxias. Em 1897, muda seu nome para Colégio São José, e em 1901, para Colégio Anchieta (COLÉGIO ANCHIETA, 1990). Em 1903, ocorre a equiparação ao Ginásio Nacional, como

32Traduziu um dos manuais de ensino difundidos na época, primeiras lições de coisas, de autoria de Norman Allison Calkins (1886).

33Denominado, posteriormente, Museu Julio de Castilhos. Em sua organização inicial, preponderava entre suas coleções, as de ciências naturais, o que muda a partir de 1925, passando a caracterizar um museu histórico.

34Ou Gabinete de História Natural, bem como de Física e de Química.

externato do Ginásio Nossa Senhora da Conceição, colégio localizado em São Leopoldo, criado em 1870. Em 1908, foram separados, e assim o Ginásio Anchieta se tornou estabelecimento independente, também equiparado ao Ginásio Nacional. Em 1911, quando é abolida a equiparação, passa a ser autônomo. Nesse período, possuía curso preliminar de três anos, curso ginásial de cinco anos e curso comercial de cinco anos (RELATÓRIO 1964).

Em 1926, a escola passa de particular a oficial com a municipalização, tornando-se Ginásio Municipal Anchieta, com regimento próprio, mas com a condição de adotar o programa do Colégio Pedro II, permitindo a fiscalização do ensino, devendo ter professores para todas as matérias do programa oficial (COLÉGIO ANCHIETA, 1990). Em 1927, também foi municipalizado o Colégio Bom Conselho e, assim, o Ginásio Municipal passa a ter dois estabelecimentos, um masculino e outro feminino, respectivamente, ambos amparados pelo poder público (RELATÓRIO, 1928; 1964).

Em 1928, as duas escolas foram estadualizadas, formando o Ginásio Estadual (RELATÓRIO, 1928. Na década de 1930, mais dois estabelecimentos foram incorporados ao Ginásio Estadual, o Ginásio Nossa Senhora do Rosário e o Ginásio Sevigné. Mas, em 1937, é abolida a estadualização. Com a Reforma Capanema, instituída em 1942, a instituição passa a funcionar como Colégio Anchieta e a equiparação deveria ser concedida aos cursos clássico e científico, agora mediante regime de inspeção preliminar (RELATÓRIO, 1964).

Ao longo do tempo, com o crescimento da escola, além do prédio original, três pavilhões foram construídos em anexo, o último em 1929. Mas, a contínua necessidade de expansão do Colégio e a impossibilidade de uma nova ampliação ser realizada no mesmo local promoveu a construção de outra sede em novo endereço, situada à Avenida Nilo Peçanha, inaugurada em 1967 (COLÉGIO ANCHIETA, 1990).

O Museu de História Natural do Colégio, existente desde 1908, também foi transferido para a nova sede com um espaço projetado para sua função. Na época da mudança, seu diretor ainda era o fundador, o padre Pio Buck. Padre jesuíta, Pio Buck nasceu na Suíça, em 1883. Ingressou na Companhia de Jesus, e veio para o Brasil, em 1908, mesmo ano que ingressou no Ginásio Anchieta e que iniciou a formação do Museu, começando a constituir as coleções científicas. Em 1913, regressou à Europa para concluir sua formação teológica, retornando para o Colégio em 1917. Em 1921, passa a coordenar novamente o Museu e, em 1922, é nomeado “conservador do Museu Escolar” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990; REVISTA, 2008).

Padre Pio Buck era entomólogo, apaixonado pela pesquisa científica e professor. Realizava excursões ao Estado para coletar exemplares para as coleções, formando uma relevante coleção de insetos e um significativo acervo zoológico, representativo da fauna do Rio Grande do Sul. Contribuiu por iniciar a coleção de plantas, contando depois com a colaboração do Padre Balduino Rambo (1905-1961), também importante pesquisador do Museu e professor do Colégio Anchieta,

que ainda desempenhava outras atividades fora da instituição (REVISTA, 2008).

Depois de ter trabalhado alguns anos na nova sede do Colégio e do Museu, em 1972, Padre Pio Buck falece. A partir daí outro importante pesquisador, ex-aluno e professor aposentado do Colégio, assume a coordenação do Museu, Fernando Meyer. Conforme a Revista Anchieta (2008), quando era aluno colaborava no Museu e se interessava pela coleção de insetos. Em 1958, foi contratado como professor do Ensino Primário, e, em 1963, começa a trabalhar no Museu, organizando e classificando a coleção de insetos, coletados nos arredores da cidade e no interior do Rio Grande do Sul. Em 1973, com o falecimento do fundador do Museu, o professor Fernando assume a sua coordenação, ocupando o cargo de diretor até os dias atuais³⁵.

Assim, percebe-se a inserção do Museu do Colégio Anchieta no âmbito da História Natural e sua contínua estrutura como instituição científica e para a formação, auxiliando no ensino. Além das coleções científicas formadas por seus pesquisadores, como pode se ver nesse breve histórico apresentado, também foram reunidas pelo Museu coleções com objetos industrializados, adquiridos de empresas que os fabricavam. Quanto ao uso dos objetos no ensino, destaca-se a necessidade de se verificar as práticas vinculadas ao método para os quais eram utilizados, por meio do corpus empírico diretamente produzido ou que circulou nas escolas, seja escrito, imagens, artefatos, coleções (POSSAMAI, 2012a).

Os relatórios anuais institucionais do Colégio Anchieta informam sobre objetos adquiridos pelo Museu para o ensino das matérias de ciências e desenho (RELATÓRIO, 1914), incluindo os quadros murais e o início da utilização do método Lições de coisas a partir do ano de 1912 (RELATÓRIO 1912). Em consulta ao acervo histórico do Museu foram localizados quadros murais ainda existentes, dentre eles uma coleção para o ensino de História Natural com ilustrações de animais e plantas³⁶.

Nos relatórios institucionais do Colégio Anchieta, os quadros murais figuram como adquiridos para o Museu de História Natural, constituindo parte do corpus documental e empírico do projeto, cujo enfoque, ainda a desenvolver na dissertação, será nas representações da natureza e sua relação com Lições de coisas através do ensino da natureza. A pesquisa pressupõe que os artefatos-imagens encontrados no acervo do Museu de Ciências Naturais do Colégio Anchieta, com ilustrações da flora e da fauna, podiam ser utilizados para o ensino de ciências e de desenho (LEMBRANÇAS, 1901; RELATÓRIO, 1915), como modelos para a compreensão e representação da natureza, no âmbito do Método Intuitivo e Lições de coisas.

35Integram a equipe do Museu de Ciências Naturais do Colégio Anchieta as biólogas Silvia Cramer e Dorinha Muller.

36Além de outros temas para o ensino de História, Geografia, Física e Química.

Considerações finais

Percebeu-se, através da aproximação com as fontes documentais textuais e visuais da pesquisa, que os objetos que faziam parte do museu escolar do Colégio Anchieta possibilitam verificar a relação dos materiais visuais com o método de ensino Lições de coisas. O estudo do Museu de História Natural do Colégio Anchieta, que até então não havia sido pesquisado, contempla aspectos pertinentes aos estudos históricos da Educação, que motivaram a origem dos museus escolares, atrelada ao movimento de criação de Museus de Educação e de História Natural no século XIX. A análise de sua aplicação, a partir dos artefatos visuais com representações da natureza dá a investigar sobre o ensino das ciências naturais e do desenho.

Além do que foi abordado neste artigo, outros aspectos ainda contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa, entre os quais, pode-se elencar a ligação do Colégio Anchieta no período abordado com o poder público, a partir da sua municipalização e estadualização e os efeitos dessa aproximação na adoção do método Lições de coisas e na constituição do museu na escola. Quanto a sua constituição como um museu de História Natural, como nos grandes museus, o Museu do Colégio Anchieta tem em sua equipe diretores cientistas; se dedicam ao ensino como professores e desenvolvem pesquisa científica, reunião, organização e classificação de acervo, bem como viagens para a coleta e observação da natureza, publicação das pesquisas científicas desenvolvidas e intercâmbio científico com outros pesquisadores e instituições científicas. Em relação aos objetos do museu escolar com ilustrações da natureza, utilizados no ensino, possuem referências anteriores de uma tradição visual de representações da natureza que podem ser identificadas.

Assim, aponta-se a inserção do Museu de História Natural do Colégio Anchieta no cenário de constituição dos museus de Educação e de História Natural em sintonia com a necessidade de renovação no ensino e da consolidação das Ciências Naturais, voltando-se para a aplicação de Lições de coisas e para a pesquisa de suas coleções científicas. Desse modo, a pesquisa permite construir uma narrativa na perspectiva da História da Educação com a História dos museus, no âmbito da História Cultural, tendo os museus escolares como fonte de pesquisa, com diversas abordagens possíveis de estudo.

Referências

- BARBUY, Heloisa. Entendendo a sociedade através dos objetos. In.: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *Museu Paulista: novas leituras*. São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1995, p. 17-23.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro Pátria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Método Intuitivo e Lições de Coisas por Ferdinand Buisson*.

História da Educação. (Online). Porto Alegre, v.7, n.39, jan./ab. 2013, p. 231-253.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000100013&script=sci_arttext.

Acesso em: 27 ab. 2015.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COLÉGIO ANCHIETA. Colégio Anchieta: cem anos. Edição comemorativa dos 450 anos da Fundação da Companhia de Jesus. Porto Alegre. 1990.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação, e divulgação histórica. In: *Revista Brasileira da História da Educação*.

Campinas. SP, v. 11, n° 1 (25), jan./abr. 2011. p. 67-92.

Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.rbhe.sbhe.org.br%2Findex.php%2Frbhe%2Farticle%2Fdownload%2F16%2F59&ei=1gjjUbyHLsnj4AOLtoCwAQ&usg=AFQjCNFV892oge1N-rWSvkA3lxZgNHkKZQ&bvm=bv.48705608,d.aWc&cad=rja>.

Acesso em: 28 maio 2013.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História da Educação e História cultural. IN.: *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003, p.49-75.

GARCIA, Susana. Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales em la Argentina de fines del siglo XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p.173-196, jan./mar. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/09.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2013.

KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*. Uberlândia: ArtCutura, v. 8, n. 12, p.97-115, jan./jun.2006. p.98-115.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições universais e a utopia do controle social. In: *Simpósio Nacional de História. História & utopias*. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 164-171.

Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?p=15124>.

Acesso em: 19 jan. 2015.

LEMBRANÇAS aos alunos do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1901.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

LOPES, Maria Margaret; MURRIELLO, Sandra Elena. Ciências e educação em museus no final do Século XIX. *Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro. v.12 (suplemento), p. 13-30, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/01.pdf>.

Acesso em: 31 out. 2013.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A pedagogia de Rui Barbosa*. In.: LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). Brasília: INEP/MEC, 2001.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In: MUSEU PAULISTA. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. p. 7-10.

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Orgs.). *Historia Cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Mexico: Pomares, 2003. p. 61-103. 2003.

PETRY, Marília Gabriela. *Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil -1911 a 1952)*, Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação. UDESC. 2013.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción. In.: POPKEWITZ,

Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Orgs.). *Historia Cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Mexico: Pomares, 2003. p. 61-103. 2003.

POSSAMAI, Zita Rosane. “Lição de Coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 43, 2012a.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. *História da Educação*, Santa Maria, RS, v. 16, n. 36, p.110-120, jan./abr. 2012b. Quadrimestral.

Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gemmus/producao-intelectual/profa.-zita-possamai/patrimonio-e-historia-da-educacao-aproximacoes-e-possibilidades-de-pesquisa>>.

Acesso em: 24 nov. 2013.

POSSAMAI, Zita Rosane. (In) visibilidades do passado: percursos das relações entre história e memória nos museus. In: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; SANTOS, Nádia Maria Weber (Orgs.). *Memória Social: questões teóricas e metodológicas*. Canoas: UnilaSalle, 2013. p. 205-224.

POSSAMAI, Zita Rosane. Olhares cruzados: Interfaces entre História, Educação e Museologia. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 3, n. 6. 2014, p.17-32.

POULOT, Dominique. *Musée, nation, patrimoine: 1789-1815*. Paris: Gallimard, 1997.

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1901.

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1912.

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1914

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1915.

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1928.

RELATÓRIO anual do Colégio Anchieta. Porto Alegre. 1964.

REVISTA Anchieta. Porto Alegre: Publicação oficial do Colégio Anchieta, n. 20, ano VI, dez./2008, p.12-18.

SCHAER, Roland. *L'invention des Musées*. Paris: Gallimard, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

SILY, Paulo Rogerio Marques. *Casa de Ciência, Casa de Educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

Disponível em: <www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-431-DO.pdf>.

Acesso em: 10 dez. 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 2005. v. 3., p. 116-131.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (Orgs.). *In: A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.107-115.

VIDAL, Diana Gonçalves. Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. In: *História e historiografia da educação ibero-americana: projeto, sujeitos e práticas*. ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Crystina (Orgs.). Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBE, 2012.

ESQUECIDAS EM UM ARMÁRIO: UM ESTUDO SOBRE ESCRITOS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PERICAMPUS/UFRGS: (1981-1991)

Doris Bittencourt Almeida
PPGEDU/UFRGS – almeida.doris@gmail.com
Lueci da Silva Silveira
Acadêmica do Curso de História/UFRGS Bolsista PROBIC/FAPERGS
– lueci22@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho analisa escritos de estudantes que participaram do Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS), especificamente de um subprojeto de Língua Portuguesa coordenado pela Faculdade de Educação. Foram localizadas mais de 150 produções textuais de alunos da 5ª a 8ª série do Primeiro Grau, entre os anos 1986 a 1991, cedidos pela Professora Rosa Hessel da Silveira. Por meio da análise documental, realizou-se um mapeamento identificando os temas das redações, a escola, a quantidade as séries dos estudantes e o conteúdo discursivo dos escritos. A pesquisa se insere no campo da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita. Esses achados constituem uma memória escolar, levando-se em conta que foram produzidos por pessoas comuns, em que os estudantes traziam um pouco de suas vivências, de sua subjetividade para as folhas de papel.

Palavras-chave: História da Educação, PERICAMPUS, Escritas escolares.

O que é o PERICAMPUS?

E aí quando eu entrei no Pericampus, nosso curso não tinha esse desenho de ir para a Escola. [...] Eu creio que isso, me parece hoje, olhando assim, eu diria que o Pericampus, que a figura da Mérion coordenando o Pericampus, vem ajudar na visão da Pedagogia, a formação do Pedagogo, que estava sendo defendida enquanto Brasil. Isso, porque nós temos assim: as discussões dos anos 1980 de mudanças políticas no Brasil. (IPÊ AMARELO, entrevista em 2014).

Este artigo tematiza o Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS), especificamente se propõe a analisar alguns subprojetos de Língua Portuguesa, coordenados pela Faculdade de Educação, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O PERICAMPUS caracterizava-se como uma proposta de ação interdisciplinar que buscava a integração entre ensino, pesquisa e extensão, ênfases próprias da Universidade, constando entre seus objetivos principais o apoio a processos de melhoria da qualidade de ensino da educação básica, dispensada pelas escolas públicas às populações de baixa renda.

Na epígrafe do texto, a fala da professora que quase sintetiza o papel social do PERICAMPUS nos anos 1980. Por meio de narrativas de memórias de sujeitos³⁷ que participaram deste Programa e pela análise de outros documentos, aqui se procura contar um pouco da sua história.

Ressalta-se que as condições de emergência do PERICAMPUS estavam atreladas às discussões educacionais dos anos 1980, momento em que o país passava pelo processo de redemocratização. É necessário voltar no tempo e buscar as grandes mudanças nacionais que repercutiram na preocupação da Universidade em perceber a realidade social do país para além de seus muros.

O processo de redemocratização política talvez tenha permitido que a UFRGS começasse a revisar suas posições marcadamente elitistas. Podemos dizer que o PERICAMPUS se inscreve nesse contexto de uma Universidade que, ainda timidamente, passa a propor ações, buscando a melhoria das condições de vida de comunidades periféricas, trabalhando na integração universidade/comunidade. Assim, se fortalece o pensamento de que é necessário “formar professores para trabalhar onde está a maioria da população” (Flamboyant, entrevista em 2012).

Ao que tudo indica, o que movia a UFRGS a implementar esse Programa era, por meio das ações desenvolvidas junto às comunidades populares, contribuir com a melhoria de suas condições de vida. Havia um grupo de professores que desejava uma outra Universidade que estivesse mais afinada com a realidade das escolas públicas. Desta forma, nada melhor do que o engajamento em uma iniciativa dessa magnitude com forte compromisso social. Constituíam-se um engajamento de pessoas que buscavam mudanças e queriam uma UFRGS diferente do passado, que representava os piores anos da ditadura civil militar.

Nos projetos desenvolvidos pela Faculdade de Educação, levavam-se para as salas de aulas possibilidades de um ensino interdisciplinar, especialmente considerando os saberes próprios da Língua Portuguesa e Matemática, somados à preocupação em identificar e tentar minimizar os fatores determinantes que ocasionavam o fracasso na aprendizagem e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Implantado em 1981, o PERICAMPUS contou com a atuação da professora Merion Campos Bordas, mentora do Projeto na Faculdade de Educação, que esteve à frente deste até 1991, quando o mesmo se extinguiu.

Entretanto, por se tratar de uma Universidade conservadora, havia posições divergentes em relação ao Programa. Alguns o consideravam desnecessário ou então de caráter meramente assistencialista; outros o defendiam como uma nova política que buscava uma aproximação com as

³⁷Entre 2011 e 2013, entrevistaram-se dezessete antigos professores da Faculdade de Educação/UFRGS. Para preservar a identidade dos depoentes, utilizamos, para nomeá-los, nomes de árvores típicas do Campus Central da UFRGS ou do Parque da Redenção que fica ao lado do Campus.

camadas populares por meio da educação e da saúde. Nas palavras de Merion Bordas:

[...] eu fui muita atacada de início pelo PERICAMPUS, nossa, eu me lembro assim, uma colega que eu gosto muito dela, disse: esse projeto é uma coisa muito ridícula, tu tá querendo pagar tua culpa social com esse projeto. Aí, eu fiquei olhando pra cara dela... não precisava ouvir isso né... (Merion Bordas, entrevista em 2013).

O que nos leva a eleger este tema como objeto de estudo? No desenrolar das entrevistas com professores da Faculdade de Educação/UFRGS, o PERICAMPUS emergiu espontaneamente nas narrativas de muitos deles. A partir daí, iniciamos uma busca por outros documentos referentes a este Programa que teve tamanho um impacto social significativo na Universidade. Foram localizados projetos, relatórios anuais e alguns subprojetos de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, encontramos trabalhos de alunos que participavam do Programa, especialmente, um conjunto de aproximadamente 150 produções textuais. Cumpre ainda dizer que foram feitas outras entrevistas com professores diretamente envolvidos no PERICAMPUS.

Inserido em uma função extensionista, configurado como Programa interdisciplinar, o PERICAMPUS procurava integrar o ensino, valorizando a interação com as comunidades do entorno do Campus do Vale³⁸; se propunha a experimentar novas formas de ensino e impulsionar o processo de produção sistematizada de conhecimento. (BORDAS, 1983)³⁹.

No que tange à interdisciplinaridade, o intuito era articular áreas do conhecimento antes consideradas tradicionalmente como incompatíveis, como é o caso da Matemática e da Língua Portuguesa. Para Luce e Bordas (1992-1993), a natureza e abrangência deste Programa contribuíam para que o Ministério da Educação, através da UFRGS, cumprisse sua função precípua de apoio ao ensino básico e de assistência técnica aos Estados e municípios, completando substancialmente a assistência financeira diretamente proporcionada a essas esferas do Poder Público.

38O Campus do Vale é um dos quatro campi da UFRGS e está localizado na Avenida Bento Gonçalves, nº 9.500, Bairro Agronomia de Porto Alegre, fazendo divisão com o Município de Viamão. Ver mais em: < <http://www8.ufrgs.br/ufrgs/localize/localize.htm> >.

39Estas são os objetivos principais do PERICAMPUS: Objetivos Gerais do Programa Pág. 13: 1) Interagir com comunidades de vilas populares apoiando-as em sua processo de conscientização com vistas ao auto-desenvolvimento através de ações participativas, nas áreas de educação formal e não-formal; 2) Experimentar novas metodologias de ensino mais adequadas às características sócio – econômica - culturais das comunidades e às necessidades dos profissionais formados pela Universidade; 3) realizar pesquisas em diferentes área e abordagens metodológicas que favoreçam a criação e o desenvolvimento de conhecimentos socialmente significativos e de uma consciência crítica da realidade. Pág. 14Objetivos prioritários do Programa 1986: 1) Investigar as características sócio-culturais e os mecanismos cognitivos e os fatores que intervêm na aprendizagem dos alunos; 2) A parir de novas abordagens, definir a desenvolver metodologias nas áreas de escrita e leitura, matemática, saúde, educação física e socialização; 3) Construir e testar materiais de ensino-aprendizagem e atividades lúdico-pedagógicas; 4) Elaborar a desenvolver programas de saúde para diferentes escolas; 5) Sensibilizar professores para uma nova postura face à criança e seu meio-ambiente; 6) Apoiar as comunidades no sentido se deu auto-desenvolvimento, através da análise crítica dos problemas e fatores que os determinam (UFRGS, 1986).

Para atingir essa proposta de ação interdisciplinar, foi necessário o desenvolvimento de diferentes projetos que envolviam, além de professores-pesquisadores da equipe do Programa, estudantes universitários (bolsistas, auxiliares de pesquisa e/ou voluntários), professores do primeiro grau de ensino e alunos de escolas públicas que frequentavam desde a pré-escola até a oitava série. Cumpre ressaltar que o PERICAMPUS e seus subprojetos foram temas de pesquisa promovendo a construção de dissertações e teses, muitas delas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS⁴⁰. Para Luce e Bordas (1992-1993, p. 11):

[...] a partir da experiência dos três primeiros anos de implantação, aliada às problematizações que a comunidade da Faculdade trazia a respeito do papel da Universidade e das prioridades a serem assumidas, tornou-se cada vez mais explícita a necessidade de sistematizar e dar maior consistência à atividade de pesquisa, considerada como a contribuição mais valiosa que a educação superior poderia trazer aos outros níveis de ensino.

Importa reforçar o papel da Professora Merion Bordas, coordenadora do Programa, o qualifica como um “projeto ousado”, seu “filho do coração” (2010, p. 307). Questionada sobre o que movia aqueles professores a envolverem-se com o PERICAMPUS, responde: “Nós éramos um grupo de gente inconformada, não conformista, é isto, a melhor palavra por descrever” (entrevista em 2012).

Ao escutar as narrativas dos entrevistados, somos levadas a pensar que aquele era um tempo em que as mudanças eram urgentes, em que a escola pública era um objetivo de luta, era um tempo de professoras ávidas por uma formação docente que se afastasse das referências dos anos 1970.

A partir da implementação do PERICAMPUS, este passou a ser aceito como possibilidade de estágio para as alunas. Então, nessa linha, o PERICAMPUS privilegiava disciplinas de Estágios Supervisionados de Práticas Profissionais. Também promovia um engajamento voluntário de professores de diferentes disciplinas ou áreas dos diferentes departamentos da Universidade. (LUCE; BORDAS, 1992-1993).

O primeiro local de atuação do PERICAMPUS foi a Vila Jardim Universitário, em Viamão, em julho de 1981. Reforçamos que este foi um Programa que envolveu diferentes Cursos de Graduação, como Medicina, Odontologia, Psicologia, Educação Física, Letras, Engenharias e

40Dados extraídos da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS: **a)** Rangel, Ana Cristina Souza. A educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência na 1. Série em diferentes contextos sócio-econômicos. 1987. 348 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1987. Ori.: Bordas, Merion Campos. **b)** Rodrigues, Maria Bernadette Castro. Formação de professores para a educação infantil: análise de uma habilitação. 1993, 162 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, BR-RS, 1993. Ori.: Bordas, Merion Campos.

Pedagogia. Com relação ao Curso de Pedagogia, os documentos consultados indicam que havia dois subprojetos, um de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Destacamos aqui os nomes de Ana Cristina Rangel e Rosa Hessel Silveira, professoras que atuaram nesses subprojetos.

Esquecidas no fundo de um armário...

Sei que as relíquias, tanto as mundanas como as sagradas, trazem consigo histórias, acontecimentos, lembranças, memórias, pois que estão imbuídas de significados e de qualidades de representação que vão além de sua situação original (CUNHA, 2007, p. 84).

Após essa apreciação mais geral do PERICAMPUS, aqui nos detemos a examinar alguns documentos cedidos pela Professora Rosa Hessel Silveira⁴¹ que foi Coordenadora dos subprojetos de Língua Portuguesa. Rosa guardou por mais de vinte anos uma série de materiais referentes ao trabalho desenvolvido, como listas de chamada, planos de aula, cadernos de alunos, textos, recortes de jornais, que provavelmente eram trabalhados nas escolas atendidas pelo Programa. No conjunto desses documentos, encontramos mais de 150 produções textuais de alunos da 5ª a 8ª série, escritos entre os anos 1986 e 1991.

Este estudo insere-se no campo de pesquisas da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita e segue os postulados teóricos da História Cultural. Atualmente, a História da Educação percorre outros territórios que durante muito tempo foram ignorados pela historiografia. Castillo Gomez (2012, p. 67) explica que o interesse pelas escritas das pessoas comuns “é recente e não vai muito mais além que as últimas décadas”.

Trata-se de uma preciosidade para a História da Educação esses textos guardados pela professora Rosa Hessel que constituem uma memória escolar, considerando-se que são escritos de estudantes de escolas públicas de Viamão, município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. São fontes que nos permitem analisar as representações do imaginário juvenil, político e social inscritos neles.

Segundo Castillo Gomez (2012), os estudos sobre escritas escolares promovem a constituição de um campo de investigação rico de estímulos que até pouco tempo, praticamente, passou despercebido pela História da Educação. Trata-se também, de uma escrita ordinária, "escrituras de la margen" (CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 235), ou seja, da ordem do comum, condenada na maioria das vezes ao descarte. Se guardar cadernos já é algo raro, o que dizer de folhas de papel avulsas, efêmeras, que foram, intencionalmente ou não, também conservadas em um

⁴¹Professora do Programa de Pos-Graduação em Educação/UFRGS.

armário na Faculdade de Educação. Cunha (2007, p. 80) diz que esses registros de memória “ganham estatuto de relíquia”, pois são:

Menos visibilizados que os livros e quase sempre destinados ao fogo ou ao lixo, materiais escolares e documentos produzidos no interior das instituições por alunos e professores são, ainda, mais raros de se encontrar e exigem que os pesquisadores muitas vezes adentrem porões e agucem o olhar à procura de vestígios que guardam memórias da educação escolarizada.

Portanto, indagamos, por que a professora teria mantido nesse armário esses materiais? Teria ela feito isso porque imaginava que seriam objetos de seus estudos futuros? Teria ela os preservado por afeto, para manter uma memória de um trabalho desenvolvido? Ou apenas esses textos ficaram em meio a tantos outros materiais escolares, a ponto dela nem se lembrar que lá estavam? Iniciada a análise, inferimos que há uma possibilidade da professora ter escolhido exatamente esses textos para guardar, como tentativa de acompanhar a o desenvolvimento da escrita de um grupo de alunos, pois se percebe que a mesma pessoa escreveu mais de um texto em anos diferentes.

Sobre escritas de crianças, são importantes os estudos de Veronica Sierra Blás (2009, 2004). Segundo a autora, essas escritas são “carregadas de um valor incalculável” (SIERRA BLAS, 2009, p. 192), são “fontes indispensáveis para conhecer a vida das pessoas, documentos vivos de primeira mão” (SIERRA BLAS, 2004, p. 126). A autora alerta para o risco de se considerar a escrita das crianças como algo dotado de protagonismo, pois, conforme suas palavras, as marcas dos adultos estão presente como mediadores que fazem a intermediação na produção infantil, e isso tudo se confunde na escrita de crianças e de jovens também.

Quando o material chegou em nossas mãos, percebemos que as produções textuais estavam dispersas em diferentes pastas, sem qualquer organização visível. Ao iniciar uma tentativa de organização, notamos que tratavam de temas diferentes, foram escritas em anos diferentes, por alunos de diferentes escolas.

Assim, fizemos um primeiro mapeamento identificando temas, procedência de escola, quantidade de textos e séries dos estudantes.

Tabela 1

Mapeamento inicial das produções textuais.

Ano	Tema da produção textual	Escola	Quant. de textos	Série
-	Mentira (mentira contada aos pais/contada por outros profissionais/contada a amigos/contada a professores)	Escola Araújo Viana	46	7ª
1987	Descrição Pessoal (auto-retrato/caracterização de si)		3	6ª
1991	Crianças que trabalham (perda da infância/assumem responsabilidades muito grande pra sua idade/mostras de preconceito com as crianças que trabalham).	Escola Araújo Viana	22	8ª
1991	Mudança (de moradia/de vida/mudar de visual (baixa auto-estima)/de atitudes)		22	7ª
-	Violência (urbana/violência contra crianças/ violência		2	8ª

1987	causada pelo desemprego e pelo descaso dos governos); Trabalho e Liberdade (valorização da pessoa através do trabalho/ o trabalho como transformação do mundo/ reflexão sobre a questão da liberdade, a partir de suas experiências pessoais)	E.M. Ricardo Faicker Nunes	3 (produção textual em dupla)	5ª
[1986]	Educação indígena (índios no Brasil/ Diferenças e semelhanças/luta pela sobrevivência/organização social/arte e ciência/exterminio dos índios/ medidas de proteção)	E.M. Ricardo Faicker Nunes	8	6ª e 8ª
1991	Livro e o jornal (comparação das características físicas entre o livro e o jornal / disputa de qual é o melhor)	Escola Araújo Viana.	20	7ª e 8ª
-	Fábulas (propiciar que o aluno desenvolva sua competência textual, possibilitando a discussão das características do gênero fábula.)	-	Não há textos.	-
1987	Jornal Escolar (análise de um jornal de grande circulação, os motivando para a criação de seu próprio jornal de escola / divisão de grupo para que cada um produza a escrita de notícias)	Escola Municipal de 1º Grau Luciana de Abreu	Há produção escrita das notícias de partes do Jornal.	7ª
1991	Analfabetismo (relatar seu período de infância de quando ainda não sabia ler e escrever / como seria chegar a algum lugar, como pegar um ônibus, como chegar em um supermercado ou um banco, por exemplo / Ou um relato de seu período de analfabeto ao alfabetizado podemos encontrar, como uma história inventada contendo um personagem que não sabe ler nem escrever, e de como lidaria com isso).	Escola Araújo Viana	47 textos	7ª e 8ª

Sabemos que esses textos não falam por si sós, nenhum documento fala sozinho. O desafio que se coloca após a organização do material é *que perguntas fazer a esse objeto*. Tendo a convicção do significado dessas fontes, elas nos convidam a olhar para o que escreveram aqueles meninos e meninas, muito provavelmente contando com treze, quatorze ou quinze anos de idade e procurar entender o que dizem, para quem dizem, por que dizem, tendo em vista o contexto político do momento, as questões do imaginário juvenil e a proposta pedagógica do PERICAMPUS em relação aos saberes da Língua Portuguesa.

Observamos que alguns desses temas estavam de acordo com o clima político dos anos 1980. Portanto, nos planejamentos da professora, que reverberam nas produções textuais dos alunos, a presença da educação indígena, os debates sobre analfabetismo, trabalho infantil e violência são alguns exemplos das discussões que se estabeleciam na escola por meio do PERICAMPUS. De modo geral, vê-se que são textos bem escritos, com vocabulário rico, considerando a idade e série dos alunos escreventes.

Destacamos também, o quanto esses textos demonstram um caráter autobiográfico, ou seja, nos parece é que a proposta de escrita versava sobre disputas em que a coletividade estava implicada, e, ao expressar-se por meio da escrita, o estudante traz um pouco de suas vivências, de sua subjetividade para as folhas de papel.

Entendem-se aqui os estudantes como escreventes, e não escritores, para tanto nos apoiamos

nos estudos de Castillo Gomez que vai buscar em Roland Barthes uma maior explicação para o conceito. Segundo Castillo Gomez (2014), há uma distinção entre escritores e escreventes, os primeiros são aqueles que escrevem como um ofício, sujeitos às regras da Língua. Os escreventes seriam “homens e mulheres transitivos”, para os quais “a palavra suporta um fazer, mas não os constitui” (2014, p.59) .

Para Bishop (2010 *apud* BASTOS, 2014, p.285), as escritas infantis escolares, redigidos na primeira pessoa com narrações de acontecimentos vividos, são expressões de escritas de si, em que o autor é o objeto mais ou menos autêntico de seu texto.

Os textos doados pela professora não estão no suporte original, o que se tem são xerox, alguns muito difíceis de ler. A maioria das folhas utilizadas é em tamanho A4, entretanto há algumas com outras medidas, 34 cm comprimento por 22 de largura.

Ficamos em dúvida se essas narrativas foram ou não escritas diretamente na folha. O fato de encontrarmos rasuras e falta de capricho em algumas fez pensar, primeiramente, que escreviam *no calor da hora*, sem maiores cuidados. Entretanto, nota-se o contrário em muitas outras. Não se pode esquecer que essas eram atividades desenvolvidas pelas professoras da UFRGS e não pelas docentes titulares das turmas, ou seja, é possível que não contassem como objetos de avaliação, o que também faz pensar por que alguns estudantes não se dedicavam com tanto esmero a esse trabalho escolar. Infere-se que a maioria utilizou caneta esferográfica, poucas parecem ter sido feitas a lápis. Ao fim, concluímos que, mesmo não tendo o extremo primor, talvez próprios de outros tempos escolares, a maioria foi passada a limpo. Chegamos a essa conclusão observando a folha empregada, que não parece ter sido retirada de caderno, e considerando a condição dessa escrita que exige uma organização prévia das ideias que se articulam produzindo um texto.

O tema da Alfabetização

“Quando eu aprendi a ler e escrever, eu gostava de inventar histórias, até hoje tenho elas guardadas” (1991)⁴²

Entre todas as produções textuais, escolhemos, neste estudo, nos debruçar sobre aquelas que tematizam a alfabetização. Os textos que chegaram até nós foram datados em 1991, isso não quer dizer que esse tema não tenha sido desenvolvido com os alunos nos anos anteriores. Importa dizer que nas décadas de 1980 e 1990 muito se discutiu sobre o direito de voto aos analfabetos, questão que não era consenso na sociedade. Os setores progressistas entendiam o voto dessas pessoas como uma condição cidadã, mas havia quem não concordasse com tal prerrogativa. Entretanto, promulgou-se uma Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que lhes facultou o direito

⁴²Excerto de uma produção textual desenvolvida pelo PERICAMPUS, em 1991.

de votar. E a Constituição Cidadã de 1988 assegurou às pessoas analfabetas, definitivamente, o direito ao voto, em caráter facultativo⁴³.

Sobre este tema, foram analisados 47 textos de alunos da sétima e oitava séries do primeiro grau de ensino, 25 textos de sétima e 22 da oitava série.

Identificamos em alguns textos a proposta apresentada pela professora, “Você se lembra de quando não sabia ler nem escrever? O que você imagina que as pessoas fazem para ler e escrever? O que você lembra de sua aprendizagem de leitura e escrita? Faça um texto sobre o assunto”. Observamos que foram apresentadas duas possibilidades de títulos, "Minha passagem de analfabeto à alfabetizado" e "Um dia de analfabeto". A maioria dos discentes escolheu o primeiro título, entretanto, em ambos, percebe-se uma narrativa autobiográfica, pois os escreventes relatam, direta ou indiretamente, o seu processo de alfabetização, seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, muitos fazem uma reflexão acerca de suas memórias.

Como a análise empreendida é no sentido qualitativo, procuramos analisar as recorrências e possíveis dissonâncias nos textos, atentando para os detalhes que deixam entrever como cada um se relacionou com o tema em questão.

Há situações em que se evidencia a insegurança do aluno na escola, instituição que pouco valoriza a linguagem oral no processo de construção do conhecimento, em que a escrita e leitura são atributos fundamentais. Quem não domina essas competências, pode se frustrar por imaginar talvez não se sentir pertencente aquele lugar.

Nos escritos dos estudantes, percebemos esse sentimento expresso nessa narrativa “então, ficava de cabeça baixa com o papel em branco durante toda a aula”, ou “quando a professora dizia para copiar exercícios da cartilha, eu ficava com preguiça”. Ainda, este depoimento “chegando em casa, pedi para minha irmã escrever neste papel meu nome, no outro dia a professora mandou fazer outra vez o nome. Daí eu pegava o papel em que ela tinha escrito e trocava pelo em branco. Isto, durante uma semana”. Falta de motivação, tentativa de esconder a realidade, omissão da verdade fingindo ser quem não é são recorrências nessas narrativas. Há crianças que relatam o quanto primos e irmãos leitores as influenciaram no processo de aprendizagem, parece que era importante saber ler e escrever para ser aceito entre os pares.

Nesse sentido, encontramos vários outros depoimentos que apresentam as dificuldades em aprender a ler e escrever, denotando o medo da exposição e da repetência escolar. Esta frase, por exemplo, traz uma situação de ansiedade, "será que algum dia aprenderei também?" Laura escreve que nada entendia na escola, que sua professora a ofendia, chamando-a de "machorra", pois sempre dava uma surra nos guris. Ela afirma que isso a fez repetir o ano escolar e, portanto, não têm lembranças boas de suas primeiras práticas de leitura. Mariana lembrou o quanto lhe desagradava

⁴³Para maiores informações, acessar: <<http://www.tse.jus.br/>>.

ser chamada à frente para escrever no quadro de giz e correr o risco de cometer algum erro, em suas palavras “se eu errasse, toda a aula ria de mim”. Luciana, outra escrevente, rememora as duras marcas da alfabetização, por ter sido chamada “de burra” pelo pai, imaginava que as pessoas levavam muitos anos para aprender a ler e, por isso, quando criança, acreditava que nunca desenvolveria tal habilidade. Ainda menciona que apanhava para ler e, surpreendentemente, afirma que isso não foi em vão, pois “hoje sabe ler e escrever”. É interessante notar que ela parece avaliar positivamente as atitudes de violência física que sofreu, é como se esses métodos tivessem uma repercussão benéfica na sua escolarização.

Para alguns, a alfabetização iniciou em casa. Neste processo, foram fundamentais as pessoas da família. Lembram que materiais como gibis, revistas e cartilhas compunham o cenário doméstico em que aprenderam a ler. Mãe, irmã, pai, avós foram lembrados como aqueles que contavam histórias. Para Cristina, isto a fascinava, pois olhava “tão firme” aquelas letrinhas, que isso a deixava curiosa. Claudio diz que seu pai começou a ensinar-lhe o alfabeto e logo mais as palavras, por isso, quando chegou à escola tudo era mais “barbada”. Sandro argumenta que sempre pedia que sua mãe lesse gibis, pois gostava muito. Como não sabia ler, apenas admirava as gravuras.

Um aspecto que chamou a atenção é o quanto alguns estudantes entendem a aquisição das competências da escrita e leitura como algo intuitivo, ou seja, que aconteceria naturalmente, sem necessidade de qualquer esforço. Por exemplo, Marcelo, da 7ª série, diz que “quando eu via o pai ler o jornal, pensava que ele nasceu aprendendo a ler”, um outro argumenta “eu imaginava que as pessoas faziam algum tipo de magia para fazer todas aquelas palavras confusas” e ainda este depoimento de Pedro “eu imaginava que a gente aprenderia a ler quando atingisse a idade de 7 anos, que saberia ler sem precisar a aprender letra por letra”. Como entender tais concepções? Será que nossas memórias conseguem transformar em lembranças o processo de alfabetização que faz com que um dia comecemos a juntar as letras e compreender seus significados? Talvez a maioria de nós não consiga voltar no tempo e avaliar como se deu este processo e isso se reflita nas produções textuais examinadas.

Na esteira da aprendizagem como algo intuitivo, têm-se várias narrativas que associam o desejo que a escola fosse um lugar para brincar, em que o lúdico ocupasse um lugar relevante. Christian, ao rememorar sua infância, pensava que “as pessoas já nascem inteligentes”. Entende que se ia à escola apenas para brincar. Clarice, quando menor, imaginava que aprenderia a ler quando tivesse a mesma altura que sua mãe. Gerson afirma que não tinha tanto interesse pelas letras, seu interesse era mais pelos desenhos. Para ele “[...] colégio era só para brincar e desenhar”. Isso faz pensar na ruptura que pode acontecer entre a educação infantil e o ensino fundamental, em que o lúdico parece perder espaço significativo no cotidiano escolar. Então, para este menino, a primeira série não deveria ser diferente do conceito de escola que ele havia formado, ou seja, um

lugar para brincar.

Outra característica encontrada nas produções textuais foi a conquista da competência leitora aliada à sensação de autonomia e empoderamento, pelo prazer que o aprendizado da leitura e escrita promoveu aos estudantes. Para Tatiane, um sentimento de felicidade era poder ler, contemplada nas palavras “e não precisava mais ninguém ler pra mim”. Na visão de Leandro, quando criança, as pessoas que sabiam ler e escrever “eram pessoas que tinham conquistado uma coisa muito importante na vida”. Ele sempre pensou que era muito difícil aprender a ler, mas depois viu que não foi tão complicado assim, pois “é só querer e ter vontade própria de aprender”.

Entretanto, é importante que se diga que a aquisição dessa nova tecnologia não significa que a partir daí o estudante tenha, de fato, se inserido no mundo da cultura escrita. Mesmo sem dominar esses aprendizados, já estava inserido nele (Viñao Frago, 1993), tendo em vista o poder da cultura escrita na sociedade em que vivemos.

O encantamento pela professora é uma das últimas características que destacamos e esteve presente nas escritas dos estudantes. Emerson afirma que não ter instrução significa ficar sem trabalho, e agradece a todos os professores, educadores e aqueles que o incentivaram nos estudos “para que no futuro eu seja alguém”. Nas palavras de Elenir e Elisete, valorizam a professora e sua dedicação à turma, a primeira diz “como pode a professora ter tanta paciência com aquelas crianças, ficar ensinando a escrever aquelas letras tão complicadas?” Ao longo da leitura destas redações, percebemos que muitos estudantes lembraram os nomes das professoras e as destacaram em suas escritas.

Aqueles que decidiram pelo título “Um dia de analfabeto”, apesar de manterem um tom em certa medida autobiográfico, conseguiram exercer um pouco sua alteridade, perceberam a realidade de boa parte da população brasileira no início dos anos 1990, através da tentativa de se colocar no lugar de uma pessoa que não domina os códigos da língua escrita. Assim, inventam situações cotidianas em que o não alfabetizado pode ter dificuldades de tomar um ônibus, ir ao supermercado, assistir um filme legendado no cinema, ir a uma agência bancária. A maioria entende que é penoso para essas pessoas o enfrentamento a essas circunstâncias. Entretanto, há uma produção textual em que a escrevente propõe alternativas para driblar as possíveis deficiências daquele que não está alfabetizado. Então, para não errar no ônibus, procuraria memorizar o número de cada linha que usa, nos supermercados pediria ajuda às outras pessoas e, para não declarar-se analfabeto, justificaria às pessoas que tem dificuldade de visão. A escrevente se autodeclara “desinibida” e, portanto, isso a ajudaria a enfrentar suas limitações. Emerson tenta visualizar como seria sua vida sem saber ler, nem escrever, ressaltando que teria que depender da boa vontade de outras pessoas. O mesmo diz “tenho até medo de imaginar, a vida imbecil que eu teria. Seria um total anta, seria pisoteada pela classe mais alta pelo resto da vida”.

Ao analisar essas narrativas em que os estudantes se coloca no lugar daquele que não domina os códigos de leitura e escrita, percebe-se que todos eles vêem o não alfabetizado como alguém incapaz, alguém que vive em situação marginal. Mesmo na narrativa anterior, em que a escrevente valoriza a oralidade como um meio do não alfabetizado enfrentar adversidades cotidianas, conclui o texto falando que estar nessa condição é algo vergonhoso. Viñao Frago (1993) diz que, muitas vezes, o não alfabetizado é alguém respeitado por sua trajetória, por seu papel na comunidade, por sua oralidade manifesta em seu saber, enfim. Isso passou longe das produções textuais que tematizam essa questão.

Esses escritos evidenciam o poder da escrita na sociedade em que se vive, somos uma cultura grafocêntrica (Vinao Frago, 1993), em que a oralidade ainda *pede licença* para tentar legitimar-se como forma de expressão (Prins, 1992). Aquele que não domina os códigos da leitura e escrita encontra-se à parte, excluído de uma condição cidadã, ainda mais se considerarmos a temporalidade em que foram feitos esses textos. Embora algumas décadas tenham se passado, ainda há um espaço de luta das culturas orais na sociedade escriturária do século XXI.

Considerações finais

Produções textuais que estavam no fundo de um armário, guardadas por uma professora, ao longo de muitos anos, aqui foram transformadas em documentos potentes, inscritos no campo da História da Educação. Escritos ordinários, efêmeros permitiram adentrar em um mundo de representações diversas, conhecer um pouco do imaginário juvenil de estudantes da rede pública do município de Viamão, atendidos pelo PERICAMPUS/UFRGS.

Sendo a escrita um lugar de memória para a cultura escolar, esses achados são uma preciosidade, constituem em um dispositivo privilegiado para muitas outras análises, considerando que nessas produções há uma rede de referências cruzadas.

Esses estudantes, que tematizaram questões referentes à alfabetização, são marcados por trajetórias individuais, familiares e sociais. Nossa capacidade de leitura permitiu que buscássemos compreender as marcas que ficaram registradas em suas memórias sobre o aprendizado da escrita e da leitura. Neste sentido, para alguns a escola teve significado positivo, para outros, nem tanto. A análise dos textos também evidenciou a percepção desses escreventes acerca daqueles e daquelas que não tiveram acesso à possibilidade de desenvolver as competências de ler e escrever, percepção essa atravessada por preconceitos sociais, provavelmente decorrentes dos discursos da sociedade daquele contexto vigente.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de; SILVA, Thaise Mazzei. A constituição da Faculdade de Educação/UFRGS em tempos de Ditadura Militar (1970-1985). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.5, n. 10, p. 317-346, jul./dez. 2013.

BASTOS, Maria Helena. Meu Diário: Escritas de si na escola primária (1951-1957). In. BASTOS, JACQUES, ALMEIDA (orgs.) Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduino Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 299-319, maio/ago. 2010.

BORDAS, Merion Campos. Caracterização, objetivos e pressupostos do Projeto Pericampus. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 3, n.3, p.81-87, set./dez.1983.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “Aqui lo hallaran com toda verdade”. Diários personales em la España del Siglo de Oro. In. VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha e VICENTINI, Paula Perin (orgs.) (Auto)biografia, literatura e história. Curitiba: CRV, 2014.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Das mãos ao arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. *Percursos*, Florianópolis, v. 4, n.1, p. 223-250, jul. 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século 20). In: BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 79-99.

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; BORDAS, Méron Campos. *Programa de alfabetização de crianças, jovens e adultos Faced/UFRGS*: alfabetização, ensino fundamental e cidadania integrando Universidade, Sistema de Ensino e Comunidade (Proposta de Trabalho). Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1992-1993.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Exercício de intimidade: uma aproximação com a aprendizagem da escrita de si. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 237-246, jul./dez. 2013.

POZO ANDRÉS, María del Mar del; SIERRA BLAS, Verónica. Desde el “paraíso” soviético. Cultura escrita, educacion y propaganda em lãs redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española. *História da Educação, ASPHE/FaE*, Pelotas, v.13, n.28, p.187-238, maio/ago. 2009.

SIERRA BLAS, Verónica. “Puentes de papel”: apuntes sobre lãs escrituras dela emigración. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 121-147, jul./dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Faculdade de Educação. *Programa PERICAMPUS: integração universidade/comunidades de periferia urbana* (Proposta de ação para 1986). Porto Alegre: UFRGS, 1986.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM SOBREVÃO HISTÓRICO DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer

Universidade de Caxias do Sul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

camila.pellizzer@caxias.ifrs.edu.br

Resumo

O presente artigo compõe as reflexões em processo de desenvolvimento na pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral identificar como os jovens narram o diálogo nas suas trajetórias no Ensino Médio. Nesse sentido, considera-se importante elucidar como as políticas públicas para o Ensino Médio foram constituídas na educação brasileira nas últimas duas décadas. O objetivo deste artigo pretende compreender os processos ideológicos, políticos e sociais que acompanharam as reformulações dessas políticas públicas. Os autores Frigotto, Ciavatta, Moehlecke apontam que intencionalidades foram construídas por trás dos documentos legais, tais como declarados pelo discurso oficial governista da época. O estudo proporcionou identificar as dificuldades de ter uma identidade própria para o Ensino Médio, ademais, apresentou as idas e vindas da articulação entre Ensino Médio e Ensino profissional.

Palavras chaves: Políticas Públicas, Ensino Médio, História brasileira

Introdução

Historicamente, o ensino secundário teve diferentes nomenclaturas na educação brasileira, atualmente, conhecido como Ensino Médio - etapa final da educação básica. Pereira (2011, p.12) afirma que “o dualismo entre ensino médio propedêutico e profissionalizante estabelecido na política educacional brasileira configura-se como expressão da herança histórica que distingue educação para o trabalho e a educação para os estudos superiores”.

O artigo compõe as reflexões em processo de desenvolvimento na pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral identificar como os jovens narram o diálogo nas suas trajetórias no Ensino Médio, bem como dialogar a respeito de como as políticas públicas foram constituídas na educação brasileira nas últimas duas décadas. Vale lembrar que no início dos anos noventa, “o parto da montanha.” (ZIBAS, 2005, p.13) possibilitou mudanças significativas às quais refletem até hoje nas políticas educacionais vigentes de nosso país.

Sob uma perspectiva histórica, é de interesse disseminar a compreensão dos processos

ideológicos, políticos e sociais que acompanharam as reformulações dessas políticas públicas.

Não diferentemente da educação brasileira, o Ensino Médio traz marcas de uma etapa que passou por grandes transformações, que teve como consequências lacunas e avanços pertinentes ainda hoje. Ao mesmo tempo, é o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, bem como a particularidade de atender adolescentes, jovens e adultos, nas suas diferentes expectativas frente à escolarização. (BRASIL, 2009).

Ao longo das últimas décadas o Ensino médio, uma etapa imprescindível na educação básica, foi abarcado por muitas lutas e mudanças, influenciadas por um cenário político, social e econômico relevantes. Nas palavras de Gonçalves (2005, p.13) podemos ressaltar que “A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”.

Um estudo mais aprofundado sobre a história da educação permite que façamos uma investigação interpretativa por meio de pesquisas, documentos e registros dos pesquisadores/historiadores que fizeram parte da consolidação das políticas públicas pensadas aos estudantes de Ensino Médio.

Década de 1990: as reformas educacionais

É importante dizer que na década de noventa grandes transformações ocorreram no cenário social e educacional. Foi marcada pela forte corrente do neoliberalismo, calcado num conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defenderam a não participação do estado na economia.

Para Bragagnolo e Silva (2003, p.200), a educação era vista sob a ótica do lucro [...], se todos os setores da sociedade necessitam voltar-se para o mercado, assim a educação também deve seguir a mesma lógica, por meio de uma ação deliberada. As questões educacionais deixam de ser pensadas apenas no campo político e social passando para o campo do mercado de trabalho, buscando não ser dependente do estado. Segundo Murrach (1996):

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

O pensamento neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, nessa época, elucidava os moldes de uma educação voltada para economia do país. Nos estudos dos autores Frigotto e Ciavatta (2003), dentro da nova ordem mundial, é possível entender a presença dominante do

pensamento empresarial na educação no Brasil. Os alunos de camadas mais altas eram vistos como clientes e as escolas privadas como empresas, a figura do professor, um prestador de serviço educativo, enquanto na escola pública o professor partilhava com alunos e colegas todas as dificuldades encontradas, como a falta de valorização profissional e o ensino de qualidade oriunda de um modelo capitalista periférico.

Em 1996, mesmo com tantas barreiras diante de sua aprovação, um grande marco na história da educação brasileira acontece, a promulgação da nova LDB, mais conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultante das organizações dos educadores, embora rejeitada pelo governo, as decisões foram tomadas pelo alto. Fagundes (2006, p. 1) ressalta seus objetivos:

Como Lei nacional de Educação traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Ela envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação nacional.

Podemos afirmar que a nova LDB concretizou os direitos educacionais e reorganizou a educação brasileira nas escolas. No que se refere ao Ensino Médio, a lei consagrou-o como educação básica, além de promover a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade. No artigo 22 reforça que a educação básica deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum, com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A legalização da nova LDB, apesar dos esforços desenvolvidos, ainda não garantia uma identidade para o Ensino Médio. Daí que:

Tais dispositivos legais deixam à mostra a própria condição desse grau de estudos de se relacionar com dois outros níveis de ensino. Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p.68).

Na sequência, foi sancionado o Decreto nº 2.208/97, do Governo Federal, que “determinava que o ensino Técnico fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial, separado do Ensino Médio regular.” (MELO & DUARTE, 2011, p. 233).

Entre outros aspectos, esse decreto reforçava o dualismo entre a formação geral do educando e a formação profissional, presente na educação brasileira em governos anteriores, mantendo uma separação entre ensino médio propedêutico e o profissionalizante.

Outro dispositivo determinante, atrelado às ideias do governo FHC, foi a criação do

documento de educação profissional chamado Referenciais Curriculares Nacionais de Ensino Técnico do ano de 2000:

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB nº 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. (BRASIL, 2000, p.85).

Surge à necessidade de mudanças no currículo, bem como, um novo sistema de avaliação para o Ensino Médio – o novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Criado em 1998, o ENEM tinha como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

Outra política pensada para o Ensino Médio foram as Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 1998, que destacam as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A confluência de políticas geradas na mesma década, “em face da complexidade que abrange uma reforma educacional, há que se ponderar os meandros que envolvem diferentes processos de mediações entre a concepção da reforma e sua materialização nos espaços educativos.” (COELHO, 2012, p.99).

A reforma do Ensino Médio, em 1997, evidenciava uma ideia de que essa etapa final da educação básica tinha como finalidade a preparação profissional, baseada no ensino técnico. Surge, então, uma lacuna na formação integral dos jovens estudantes enquanto sujeitos sociais. Dayrell (2011) sinaliza que lacunas eram essas: “acrescentamos ainda a necessidade de desvendar o papel e o sentido atribuídos pelos jovens à escola, o que aponta para a discussão necessária sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os seus projetos de vida e a experiência escolar”. (DAYRELL, 2011).

Há uma travessia complexa para os jovens estudantes em nosso país, principalmente os jovens de camadas populares, os desfavorecidos da fortuna, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, tornando a educação profissional uma necessidade de acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p.36), “é notório percebermos uma visão dual e fragmentada no Ensino Médio, gerada pela descrença na eficiência dos setores públicos”.

Na mesma época, ocorria uma dura crítica ao governo FHC, a qual mobilizou milhares de pessoas até Brasília, estudantes e vários movimentos sociais organizaram uma marcha em agosto de 1999, o protesto ficou conhecido como a marcha dos cem mil e teve a participação de partidos

políticos da oposição e entidades como UNE (União Nacional dos Estudantes e CUT (Central única dos trabalhadores).

Figura 1

Marcha dos Cem mil (1999)

Fonte: jornalggn.com.br

Década de 2.000: formulação de concretas políticas públicas para a educação

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos dois períodos de seu governo, buscou criar políticas educacionais que contemplassem o novo estágio da ordem capitalista mundial. Com ênfase na exigência do mercado de trabalho, o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, consolidou-se em seu governo, porém, segundo Frigotto e Ciavatta (2003) deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais – "o pior período na história republicana desde Prudente de Moraes" [...].

No ano de 2003, o petista Luiz Inácio Lula da Silva, trabalhador, sindicalista e metalúrgico torna-se presidente do Brasil, nesse momento, a sociedade cria perspectivas de mudanças nas diferentes esferas, tanto em âmbito nacional como local, uma delas: a formulação de concretas políticas públicas para a educação.

O ministro da educação, Tarso Genro, sinaliza rupturas do governo anterior e implanta políticas de médio e longo prazo. São elas: o programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado em 2004, o qual consiste na concessão de bolsas de estudo para alunos de graduação em universidades privadas, outra é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB em 2007, o qual encaminha recursos para a Educação Básica, substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 até 2006 e por último o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, sob o qual se alinhavam os demais programas e ações do governo para todos os níveis da educação. A partir desse momento, o governo começa a pensar em um investimento mais igualitário, por meio de ações do PDE.

O Decreto nº 5.154/04 regulamenta o § 2º e os artigos 36, 39 – 41 regularizando a educação profissional de nível médio no Brasil. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge em um momento de profunda “crise do Ensino Médio”, pois não há sentido e nem identidade para ele. Por tratar-se de um direito reservado à população, era necessário buscá-la. (BRASIL, 2007).

O documento, criado com o propósito de integrar a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio, aponta para mudanças significativas no que diz respeito às políticas públicas desta etapa. Segundo o documento base,

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (Brasil, 2007).

A articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional lança novas perspectivas para a educação dos jovens estudantes. Ofertada paralelamente durante o percurso escolar, a Educação Profissional caracteriza um novo olhar na formação do conhecimento humano, pois não direciona apenas para o trabalho. A sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo (FRIGOTTO, 2005).

O autor também aponta críticas consideráveis quanto ao ensino pensado para os estudantes de Ensino Médio, no cenário brasileiro:

Coerentemente com as reflexões e experiências teórico-políticas de especialistas e trabalhadores da educação em todos os níveis do sistema educacional no país, acumuladas historicamente, cabe a defesa de uma escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira, com consequências para a organização do sistema educacional. O que significa a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003).

Cabe ressaltar que essa mudança não diminuiu as taxas de repetência no país, o grande obstáculo à conclusão do Ensino Médio continua sendo a repetência e a evasão escolar; outros aspectos agravantes são as avaliações nacionais: Saeb1 e Enem2 e internacionais: Pisa (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

No ano de 2008 é sancionada a lei nº 11.684/2008 que torna obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, tanto nas escolas públicas como particulares. Tais disciplinas retornam ao currículo, no qual já faziam parte até o ano de 1.971, quando foram retiradas pelo regime militar e substituídas pela Educação Moral e Cívica.

Houve, na época, certa relutância por parte dos proprietários de escolas particulares, como também de governadores ditos democráticos, tudo para não aumentar o quadro de funcionários.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) lança em 2009 o Projeto Ensino Médio Inovador. O programa busca apoiar as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria do Ensino Médio, tem como meta a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais.

O objetivo central é apresentar algumas estratégias a serem incorporadas na melhoria da educação, tais como: estimular novas formas de organização das disciplinas com perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com elementos teóricos; utilizar as novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos e o reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

As culturas juvenis estavam sendo pensadas, pois Dayrell (2007) afirma que “partimos da constatação de que existe uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização”. O autor salienta a importância da juventude ser apresentada enquanto categoria: “parte-se da ideia de que os jovens estudantes são interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do ensino médio.” (DAYRELL, 2011).

A proposta do programa era um Ensino Médio pensado para todas as classes sociais, levando em conta as diferentes realidades nas quais os estudantes estavam inseridos. Além do resgate de uma escola unitária e politécnica, defendia a necessidade de superação do dualismo que havia na formação profissional e acadêmica.

A partir de 2009 o ENEM passa a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, colaborando para a democratização das oportunidades de acesso às vagas, oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação nos currículos do Ensino Médio.

No ano de 2011 a candidata Dilma Roussef representante do partido dos trabalhadores assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

Como investimento na sua gestão lança o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. Waldow aponta o objetivo deste programa:

O PRONATEC tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos

financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O PRONATEC se utilizará da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado. (WALDOW, 2014, p.3).

Com uma nova roupagem, o ensino técnico surge no governo de Dilma, agora sob perspectiva de empregabilidade, “pode ser um instrumento nas mãos das classes trabalhadoras caso se proponha a dar espaço para a formação da consciência crítica e entendimento do mundo do trabalho.” (WALDOW, 2014).

Concomitantemente, no mesmo ano é atualizada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano de 2011, surgindo por dois motivos: as diversas mudanças ocorridas na legislação e as transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Moehlecke aponta o objeto central dessa atualização:

As novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens. (2012, p. 53).

O Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, que contempla a idade entre 4 e 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da ementa constitucional nº59, de 2009, e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é recente o reconhecimento como um direito a ser garantido aos estudantes.

Ao longo dos anos, as políticas públicas para o Ensino Médio, como as DCNS, possibilitaram melhorias de cunho pedagógico e social para os estudantes. Elas permitem que os jovens possam gozar de seus direitos previstos em lei, mesmo que muitas vezes sejam negligenciadas de forma mascarada. Quando há um espaço respeitado, os jovens estudantes podem incorporar dimensões integradas como competências intelectuais, afetivas e éticas, que permitem desenvolver mudanças no meio em que vivem.

No Brasil somam-se hoje, segundo dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), 51 milhões de jovens, o que representa pouco mais de $\frac{1}{4}$ (ou 26%) dos quase 200 milhões de habitantes do País.

Os jovens representam uma grande parcela da população atualmente ativa. Com características próprias e diferentes formas de expressão eles participam de maneira ativa na sociedade, resultando disso é a garantia das políticas públicas do Ensino Médio, nas diferentes épocas, corroborando os direitos garantidos em lei.

É importante ressaltar que desses 26% da população brasileira, apenas 54,3% concluem o Ensino Médio até os 19 anos. O levantamento foi feito com base nos resultados da Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), em setembro de 2014. Os dados estatísticos apresentam dados alarmantes, indicam que os maiores índices de evasão estão ainda no Ensino Médio.

Tabela 1

Jovens e o ensino médio

Veja a evolução da taxa de conclusão do ensino médio dos jovens de 19 anos no Brasil, desde 2007*

Fonte: g1.globo.com

Entretanto, é preciso levar em conta que desde o início do Governo Lula surgem propostas críticas e emancipatórias para o Ensino Médio. Deu início à oferta de uma formação relevante para a classe trabalhadora, embora apresentando lacunas resultantes de uma sociedade capitalista. Hoje, o governo atual ainda enfrenta muitos desafios como aponta Costa (2003):

O grande desafio que se coloca é universalizar o ensino médio com qualidade social. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o ensino médio não profissionalizante. Vale destacar, entretanto, que o problema não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva. (COSTA, 2013, p. 194).

Segundo a autora, precisamos de um Ensino Médio com qualidade social, ademais, sabemos que os jovens anseiam por isso. No documento publicado pela UNESCO, segundo Delours (2010, p. 33), “a educação secundária deve ser repensada nesta perspectiva geral de educação ao longo da vida. O princípio essencial consiste em organizar a diversidade de opções sem que seja fechada a possibilidade de um retorno ulterior ao sistema educacional.”

Considerações finais

Antes de qualquer conclusão, é importante salientar que a proposta desse artigo foi compreender os processos ideológicos, políticos e sociais que envolveram as reformulações das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, partindo da análise dos estudos sobre leis, história da educação, juventudes e políticas educacionais.

Não cabem conclusões definitivas a respeito desses processos ideológicos, políticos e sociais, porém, percebemos um impasse de estabelecer continuidades nas políticas educacionais nas

quais estiveram presentes entre um governo e outro, além de profundas distorções em relação ao ensino profissionalizante presente nos discursos políticos, porém não priorizado, o Ensino Médio ideal é aquele com igualdade de condições, obrigatório e de qualidade.

A falta de identidade própria em sua essência é outro fator a ser considerado. Não é suficiente apenas reformular a legislação para transformar a realidade educacional. O principal obstáculo que enfrentamos é uma sociedade dividida entre as relações estabelecidas entre capital e o trabalho. A legislação recente ainda mantém a lógica da escola estruturalmente dualista.

Contudo, mesmo a passos largos vêm se constituindo mudanças pertinentes no que tange as políticas para o Ensino Médio. Desnudar as intencionalidades dos discursos nos diferentes governos, sob uma visão histórico-crítica foi de extrema importância, sobretudo, as informações calcadas nos discursos científicos, elas permitiram compreender quais acertos e desacertos estão suscitando as políticas públicas para o Ensino Médio.

Afinal, sabemos que o Ensino Médio por muito tempo foi esquecido ou colocado em segundo plano na educação brasileira, recentemente, houve uma superação na dualidade e fragmentação no âmbito curricular “ele passa agora a ser reconhecido como um dos principais gargalos da educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica para o desenvolvimento do país” (CORTI, 2009). Surge então, uma nova concepção de formação advinda das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho, sob a perspectiva de apropriação e construção de conhecimento embasado na inserção social e na cidadania.

Referências

BRAGNOLO, Isabel Terezinha. SILVA, Marcos Francisco. O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares. PerCursos, Florianópolis V. 4 No. 1 Julho 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 04 fev., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino médio inovador: documento orientador. Brasília, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 20 mar., 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan., 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá

outras providências. Diário oficial da republica federativa do Brasil. Brasilia, DF, 10 jan.2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 21 dez., 2014.

BRASIL. Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário oficial de República federativa do Brasil. Brasilia, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 10 dez., 2014.

BRASIL. Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Nível Técnico, 2000. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 18 fev., 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 mar., 2015.

Clavatta, Maria, and Marise Ramos. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, 2012.

Coelho, Juçara Eller. Desvinculação dos ensinos médio e técnico na Unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, a partir da implementação do Decreto Nº 2.208/97. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Corti, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Rio de Janeiro, 18 nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 12 fev., 2015.

Costa, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente Rev. Bras. Estud. Pedagog, Brasília: Unicamp, vol. 94, n 236 Jan./Apr. 2013.

Dayrell, Juarez ; Leao, G. ; Reis, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. Cadernos CEDES (Impresso), v. 31, p. 253-273, 2011.

Dayrell, J.T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

Delors, Jacques “Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educ. Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>> Acesso em : 28 mar., 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradição. 1ed. São Paulo: Cortez, 2005, v., p.-.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARANHÃO, Magno de Aguiar ; ALBUQUERQUE, J. P. ; LUCIDI, M. A. ; FAGUNDES, Augusta I. J. ; MOTA, F. S. ; CARDIM, P. A. G. ; CARVALHO, A. E. S. ; SILVA, L. S. ; SIQUEIRA, W. ; MORAN, J. M. . LDB - Dez anos em ação. Estudos Técnicos, Rio de Janeiro, 12 dez. 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MELO, Savana D; Duarte, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização . Cad. Cedes, Campinas, vol.31, n.84, p.231-251, maio/ago. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>>. Acesso em : 29 mar., 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 24 fev., 2015.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; Passos, Guiomar de O. Educação e Dualidade a trajetória da Educação Média no Brasil. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação. Teresina-PI. 2011.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005.

WALDOW, Carmen. as políticas educacionais do governo dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais. ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais...Florianópolis: ANPEDSUL, 2014, P, 1-18.

<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio>

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?>

[option=com_content&view=article&id=19702&catid=4&Itemid=2](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19702&catid=4&Itemid=2)

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29665/cresce-numero-de-vagas-em-creche-mas-ensino-medio-fica-estagnado/>

ENTRE REFORMAS E CONFLITOS: O APAGAMENTO DAS MARCAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO CAMPUS CENTRAL DA UFRGS (1954-1996)

Valeska Alessandra de Lima
Mestranda - PPGEDU/UFRGS⁴⁴
vlima.crk@gmail.com

Resumo

O propósito do texto é refletir acerca do apagamento das marcas da memória do período em que o Colégio de Aplicação esteve no Campus Central da UFRGS, a partir das lembranças de antigos professores do Colégio e da Faculdade de Educação. Especificamente, a pesquisa analisa as relações, conflituosas, que se estabeleceram ao longo do tempo entre as Faculdades de Filosofia e de Educação e o Colégio de Aplicação da UFRGS. A produção de memórias de instituições de ensino permite que se façam interconexões entre as diferentes histórias vividas pelos sujeitos em termos políticos, sociais e educacionais, fomentando assim reflexões sobre as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos. A investigação insere-se no campo de pesquisas da História da Educação e identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que valoriza os sujeitos em uma perspectiva que os coloca como partícipes e fazedores da História de seu tempo.

Palavras-chave: história de instituições educativas; memórias docentes

1 Por onde passam as histórias do Colégio de Aplicação

Este artigo é um desdobramento do Projeto de Dissertação de Mestrado, *Colégio de Aplicação da UFRGS: memórias de outro tempo e lugar (1954-1981)*, que procura narrar algumas histórias das três primeiras décadas do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp). Dentre as possibilidades de análise surgidas no projeto, o que será abordado aqui é uma reflexão acerca do apagamento das marcas da memória do período em que o CAp esteve no Campus Central da UFRGS, a partir das lembranças de antigos professores do Colégio e da Faculdade de Educação (FACED).

Esta pesquisa está inserida no campo de investigações da História da Educação e identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que possibilita atribuir importância para o estudo de sujeitos, objetos e temas, até então ignorados no pensamento historicista. A História Cultural rejeita uma História da Educação apenas centrada nos fatos e pessoas tidos como notáveis e abre espaço para questões consideradas “marginais, como por exemplo, questões de gênero, práticas de leitura, memória, imaginário” (CUNHA, 1999, p.41). Com esta mudança, é possível analisar objetos *naturalizados* como a escola e identificar as relações que se estabelecem em seu interior.

Antônio Nóvoa (2005) alerta que a prática de escrever sobre História não deve se limitar à descrição de pessoas e acontecimentos relacionados às escolas. Pelo contrário, deve procurar

compreender, por meio de uma análise crítica, o papel dos sujeitos e de suas identidades como produtores desta mesma história. Nessa medida, olhar para o Colégio de Aplicação de sessenta anos atrás e produzir uma narrativa que nos aproxima daquele cotidiano, é um modo de identificar as subjetividades presentes nos documentos analisados e produzir estudos para o campo da História da Educação em suas interfaces com a História das Instituições Educativas.

A História das Instituições Educativas toma como referência as memórias de uma escola, de um contexto e de indivíduos. Para Gatti Júnior (2002), faz parte de uma tendência que confere relevância ao exame das singularidades sociais presentes em uma instituição. Pesquisar uma escola específica como o CAP, tem o objetivo de contribuir para a construção de narrativas sobre os diferentes processos presentes neste cenário, além de formular novas interpretações sobre a educação a partir das relações existentes neste local. Este foco, que desloca a perspectiva do geral para o particular, tem a intenção de demonstrar as peculiaridades das escolas, privilegiando-as como “um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

Para Magalhães (2004), a História das Instituições Educativas pelo uso das memórias e do arquivo constrói uma narrativa coerente sobre a identidade histórica da instituição. Tal escrita deve valorizar as diferentes fontes que podem ser cruzadas através das marcas conservadas do passado e isso implica no desenvolvimento de ações que a todo momento se relacionam. Um exemplo está na análise dos documentos do arquivo, das fotografias, da arquitetura do prédio escolar, das memórias daqueles que estiveram envolvidos na escola e outros materiais que compõem o *mosaico* das realidades que se pretende mostrar. Com o estudo de fontes diversas, a História das Instituições Educativas se propõe a mergulhar em aspectos do passado da escola relacionando-os com a comunidade na qual está inserida.

Narrar as histórias e memórias do CAP, não significa descrever seu percurso de modo laudatório, mas sim tentar explicá-lo na sua complexidade integrando-o a uma realidade mais ampla para compreender os processos que o constituíram. A escrita da memória escolar contribui para o estudo do ciclo de vida da instituição a partir dos vestígios identificados na documentação que mostram as mudanças e permanências ocorridas em âmbito local e regional.

Olhamos então, para o passado na expectativa de encontrar o outro e *ouvir* o que ele tem para contar. Uma vez que “o passado, a rigor, é uma alteridade absoluta” (BOSI, 1999, p.61), nos colocamos em interação com este outro e temos em nossas mãos, infinitas dimensões daquelas realidades que podem nos fazer pensar, inclusive sobre nós. Rememorar acontecimentos do CAP traz o conceito de “vigilância comemorativa” (NORA, 1993, p. 13), pois é um modo de não deixar esquecer, de permitir que tais recordações não desapareçam, visto que “não há memória espontânea [...]” (p.13).

A metodologia de trabalho que sustenta esta pesquisa, no que se refere às narrativas de memória, é a História Oral que prevê a produção e análise de documentos obtidos por meio de narrativas colhidas através da técnica de entrevista. Para preservar a identidade de cada professor, pseudônimos de árvores foram atribuídos a cada um. A inspiração surgiu em uma entrevista pelo fato do prédio da FACED estar rodeado de árvores típicas do RS. Na escolha das espécies, consideramos aquelas presentes no *Campus* Central da UFRGS e também no Parque Farroupilha, em seu entorno.

Diante da fala destes sujeitos, o recorte temporal desta investigação está centrado entre os anos 1954 e 1996. Período importante para a vida do CAP, pois marca o ano de sua fundação no Campus Central, em 1954, e sua transferência para o Campus do Vale, longe das Faculdades, em 1996.

Entre reformas e conflitos

Com a reestruturação do cenário educacional, a partir da década de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, diferentes ações remodelaram a educação. Houve a implantação da Reforma Francisco Campos (1931)⁴⁵ e do Estatuto das Universidades Brasileiras⁴⁶, que possibilitou a criação da Universidade de Porto Alegre⁴⁷ em 1934, dentro da qual, em 1936, fundou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras⁴⁸, onde seriam formados os professores para o ensino secundário (HESSEL E MOREIRA, 1967).

Muito do que se discutia no país sobre educação tinha como base as inovações pedagógicas da Escola Nova, um movimento de renovação do ensino amplamente difundido na Europa e América do Norte, que chegou ao Brasil na primeira metade do século XX. As concepções escolanovistas ganharam um espaço privilegiado no processo de constituição dos Ginásios de Aplicação. Por estas influências, educadores brasileiros ampliaram o estudo sobre a Escola Nova e propuseram reformulações no ensino. Com isso, a elaboração do Decreto-Lei 9.053 de 1946 estabeleceu a criação de um Ginásio de Aplicação junto às Faculdades de Filosofia do país que seria destinado à prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática.

O Decreto previa o prazo de um ano após sua publicação para que as Faculdades implantassem seus

45Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

46Decreto-lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Regulamentação das Universidades.

47Em 1947 tornou-se Universidade do Rio Grande do Sul e visava integrar os institutos do interior do Estado (Decreto Estadual nº 5.758 de 28 de novembro de 1934). Foi federalizada em 1950, quando adotou o nome atual de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

48O Decreto Estadual nº 6194 de 30 de março de 1936, cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras com os cursos de Matemática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, História Natural, Filosofia, Filologia, Educação, Geografia e História. Em 1942, o Decreto Estadual nº 547 (06/06/1942) alterou seu nome para Faculdade de Filosofia com base na Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto Federal nº 1190 de 04/04/1939). Em 1943, tinham início os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras anglo-germânicas, Pedagogia e Didática (Decreto-lei nº 12.386 de 11/05/1943).

Ginásios. Loureiro (2009) destaca que muitas Universidades no país não conseguiram se organizar em um ano, isso forçou que uma nova Lei⁴⁹ ampliasse o prazo de instalação dos Ginásios para três anos. A Universidade do Brasil e a Universidade da Bahia⁵⁰ iniciaram suas turmas em 1948 e 1949, respectivamente. Somente em 1954 foram instaladas novas instituições, uma na “Universidade de Minas Gerais e outro na Universidade do Rio Grande do Sul. Estavam assentadas as bases do Colégio de Aplicação que contava com o apoio do Diretor da Faculdade de Filosofia, professor Luiz Pilla e do Reitor da Universidade, Elyseu Paglioli” (ALMEIDA E LIMA, 2015).

Nesta época, a forma de ingresso no 1º Ano Ginásial se dava pela aprovação no Exame de Admissão, prova obrigatória em todas as escolas secundárias brasileiras, instituída em 1931⁵¹ e modificada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário⁵² de 1942. O Exame de Admissão ao Ginásio deveria ser realizado nas escolas em dezembro e fevereiro, porém em 1954, não houve tempo hábil para o CAP/UFRGS organizar a seleção. A direção convidou, então, os candidatos excedentes da seleção do Instituto de Educação e do Colégio Júlio de Castilhos para compor a primeira turma que iniciou oficialmente em 15 de março de 1954, “com voluntários, independente da classificação obtida nas provas de admissão aos prestigiosos educandários citados” (PACHECO, 2004, p. 14).

Estava à frente do CAP, em 1954, a professora Graciema Pacheco na condição de Diretora. Ela permaneceu neste cargo por vinte e seis anos, até a aposentadoria compulsória em 1981. Ao seu lado, esteve até a década de 1970, a professora Isolda Holmer Paes, como vice-diretora. Elas foram duas mulheres com diferentes trajetórias de vida que parecem ter dedicado muito tempo à pesquisa e ao CAP. Mas hoje, por onde andam as marcas deixadas por elas? Ao que tudo indica, Dona Graciema imprimiu um estilo administrativo bastante forte e Dona Isolda, trouxe para o CAP inovações pedagógicas relevantes, como o Conselho de Classe. Contudo, só temos notícias delas através das lembranças dos professores que viveram o CAP daquele período. Se hoje, fizermos uma rápida enquete entre os funcionários do Colégio, veremos que eles não sabem quem elas foram, apenas dizem que a primeira talvez seja a pessoa que confere o nome à Biblioteca Graciema Pacheco. Mas, o que terá acontecido com a memória sobre estas professoras? O que mais sobre a história do CAP terá passado por este processo de apagamento?

Convém iniciar estes questionamentos, pensando sobre os primeiros anos do Colégio de Aplicação ainda quando localizado no Campus Central da Universidade. Sua instalação, como órgão do Departamento de Ensino da Faculdade de Filosofia, ocorreu no edifício recém construído para a Faculdade. Apesar de ser parte integrante dela e motivo fim para a prática dos licenciandos, o fato de crianças frequentarem aquela “casa do saber” (Araucária, 2011), incomodou os professores.

49Lei nº 186, de 17 de dezembro de 1947.

50Atuais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente.

51Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

52Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.

A permanência de crianças e adultos muito próximos acontecia de modo conflituoso, pois eles dividiam os mesmos horários e espaços e,

[...] enquanto as crianças explodiam em criatividade e saudável alegria, os austeros professores da Faculdade de Filosofia, iam organizando o coro da insatisfação: “criança não anda de elevador; a Faculdade não é lugar para criança; descem escadas correndo e barulhando... pulam no terraço (faziam ginástica no terraço) e perturbam as aulas do 3º andar”. Veio a campanha do silêncio nas escadas [...] só podiam voltar aos risos e brincadeiras, depois que atravessassem a rua, já na ‘pracinha’ do Instituto de Educação. (PAES, 1983, p. 78)

A estada de crianças onde só havia adultos, parecia inadequada ao contexto. Embora os jovens fossem, para os licenciandos, o que hoje podemos identificar como seus *objetos* de estudo, sua presença incomodava àqueles que deveriam conhecê-las para colocar em prática novos modelos de metodologia didática quando assumissem a regência das aulas no Colégio (HESSEL E MOREIRA, 1967). Havia um paradoxo nesta relação que durou dois anos e fez com que as diretoras do Aplicação procurassem alternativas, pois acreditavam que não poderiam “sufocar tantas explosões de vida” (PAES, 1983 p. 78).

Em entrevista, a professora Isolda contou que o pátio do Campus era como um canteiro de obras e possuía um galpão de construção mista, sem assoalho e forro utilizado para guardar materiais de manutenção. Sobre ele, recaíram “os olhos ambiciosos das duas professoras” (PAES, 1983, p. 78) que investiram tempo na realização de projetos para transformá-lo em um lugar condizente às necessidades dos alunos. A ideia que parecia inusitada foi aceita pelo Reitor Elyseu Paglioli⁵³ que autorizou a reforma e a transferência do Colégio para lá, em 1956. Observando as fotografias da época, vemos que este é o mesmo espaço em que hoje está localizado o prédio da FACED, outro espaço de disputas sobre o qual falaremos em seguida. Ali, o crescente número de turmas permaneceu de 1956 a 1959, possibilitando que os jovens tivessem um pouco mais de espaço (SCHÜTZ, 1994), sem a interferência de adultos alheios ao CAP. Sobre esta construção, sabemos apenas através dos relatos, pois não há registros documentados desta passagem.

Enquanto os alunos se organizavam da melhor maneira no prédio da Faculdade ou no pavilhão de madeira, desde 1954, na gestão do Prefeito Dr. Ildo Meneghetti, a Faculdade de Filosofia estava em tratativas com a Prefeitura de Porto Alegre para a construção de duas casas de madeira ao estilo *Brizoletas*⁵⁴ (REGNER, 1993). A construção foi realizada de modo que os dois pavilhões formavam um pátio interno, de certo modo, isolado do resto do Campus Universitário com vistas a proteger os alunos do exterior. Sua localização era atrás da atual Rádio da Universidade, na entrada para o estacionamento pela Avenida Sarmiento Leite. Do mesmo modo que

⁵³Gestão de 13/08/1952 a 12/04/1964

⁵⁴Durante o governo de Leonel Brizola no Estado (1959-1963), o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” construiu prédios escolares que ficaram conhecidos como Brizoletas. (QUADROS, 2003).

os pavilhões anteriores, não há evidências sobre esta construção naquele local que hoje, é um grande estacionamento.

É pertinente dizer que o Aplicação permaneceu nas *Brizoletas* até o término da construção de um edifício com nove pavimentos que foi erguido pelo INEP⁵⁵ no Campus Central da UFRGS. De acordo com Bastos; Quadros; Esquinsani (2006), em novembro de 1959, o INEP e a UFRGS firmaram um acordo de pesquisa que promoveria a avaliação da educação gaúcha. De acordo com um entrevistado, o

prédio estava sendo concluído para funcionar o INEP [...]. Seria uma agência do INEP [...]. Isso nunca aconteceu [...]. Naquela época veio para cá o Colégio de Aplicação que estava numas casinhas, tipo do Brizola [...] atrás da rádio, vários pavilhõezinhos [...] (Araucária, 2011).

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) que, na UFRGS, estava vinculado ao Colégio de Aplicação, órgão do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, teve participação ativa da professora Graciema Pacheco, então diretora do Colégio.

Visualmente, no Campus Central, esta edificação diferencia-se das demais, sua concepção arquitetônica é arrojada em meio a construções do final do século XIX e primeira metade do século XX. Eram instalações inovadoras que pareciam propícias a um Colégio de vanguarda que se destacou pelas propostas no trabalho educativo. Assim, após a finalização da obra, o CAP foi transferido para o novo edifício, mas não ficou sozinho por muito tempo.

Em 1971, o edifício recebeu as turmas da Faculdade de Educação da UFRGS, uma unidade acadêmica que havia sido criada pelo desmembramento da Faculdade de Filosofia após a Reforma Universitária de 1968. Desta forma, o CAP passou a ser um órgão da FACED, no qual as futuras pedagogas realizavam suas práticas apenas alguns andares abaixo das salas onde estudavam. A Faculdade ocupava do sexto ao nono andar e as crianças e jovens do Colégio, que não podiam usar os elevadores, ficavam

até o quinto andar [...], é claro que com os alunos, crianças e adolescentes, a situação era meio complicada em relação ao prédio e a Faculdade de Educação [...]. Na verdade ele foi construído para o Colégio, mas isso nunca ficou claro para nós (Guapuruvu, 2011).

Ou seja, pela fala da entrevistada, não estava claro para os professores da FACED quem, efetivamente, detinha os *direitos* sobre a propriedade. Mais uma vez, as crianças estavam imersas em um cotidiano conflituoso. Havia problemas relacionados à “falta de recursos, falta de infraestrutura, aqui eram duas famílias morando” (Palmeira, 2011) e uma acreditava *mandar* mais

55O INEP possuiu diferentes nomes desde sua criação: Instituto Nacional de Pedagogia (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2001) em reconhecimento aos anos que o professor Anísio Teixeira esteve à frente do Instituto, proporcionando expansão e desenvolvimento da pesquisa educacional.

que a outra no espaço. Outra depoente conta que o Colégio de Aplicação “que ainda era apenas um órgão auxiliar da Faculdade, simplesmente um dia, sem consultar ninguém [...] ergueu paredes no térreo” (Paineira, 2010). Na planta original do edifício, o local onde hoje fica a sala 101 no térreo da Faculdade, era aberto ladeado apenas pelos pilotis de sustentação. Ali estava porta de entrada onde as pessoas se reuniam para fumar, estacionavam alguns carros, realizavam conversas informais ou mesmo faziam manifestações.

Apesar de terem ocorrido outros conflitos ao longo do tempo, o fechamento da sala 101 parece ter sido a divergência mais marcante entre as unidades acadêmicas, pelo olhar dos entrevistados. Um professor recorda que no início dos anos 1980, o momento era de recessão e não havia dinheiro na Universidade para as construções e reformas necessárias. O prédio, já estava com cerca de vinte anos e diversas melhorias exigiam atenção. Mas qual direção seria a responsável por empreender a obra? O CAP mobilizou seus esforços e com aval da reitoria,

[...] conseguiu dinheiro fazendo festas, quermesses, [...] e como sobrou dinheiro da comissão, a diretora disse: ‘vamos fechar esta parte de baixo do prédio para funcionar as alfas⁵⁶’, e ai então, foi fechado com algum atrito com a Faculdade de Educação, [...] foi uma grande confusão, houve uma guerra (Araucária, 2011).

É possível imaginar que os professores da Faculdade queriam estabelecer certa hierarquia entre as unidades, como se o CAP precisasse da anuência da FACED para fazer qualquer melhoria no lugar que ocupava a mais tempo. Embora houvesse um trânsito entre os professores que iam e vinham da FACED para o CAP e vice-versa, segundo os entrevistados, as direções não mantinham um diálogo franco até meados de 1982, época em que significativas mudanças começaram a ser delineadas para o Colégio e a Faculdade.

Com os novos *ares* que o Colégio de Aplicação começava a respirar, surgiram os questionamentos sobre esta espécie de dependência com a Faculdade. Os envolvidos no processo escolar possuíam as mesmas inquietações: “o Colégio é da Faculdade ou ele não é da Faculdade?” (Guapuruvu, 2011). Administrativamente, a nova década trouxe ao CAP um regimento que o subordinava apenas à reitoria, mas ainda havia “laços muito fortes com a Faculdade de Educação, porém ela não queria mais ficar com o Colégio, com essa ideia de Colégio de Aplicação” (Guapuruvu, 2011). Isso significava que a premissa de o CAP ser o único campo de estágio às futuras pedagogas, ou mesmo ser uma escola de vanguarda para os filhos de uma elite intelectual de Porto Alegre, já não era mais valorizado.

Cabe dizer, que, o início dos anos 1980 provocou uma descontinuidade na trajetória do Colégio de Aplicação da UFRGS e na Faculdade de Educação. Ambas viviam um momento de mudanças que estava sendo experimentado em nível nacional, pelos diferentes setores da sociedade. Em meio às

primeiras agitações da década, ao completar setenta anos, em 1980, a professora Graciema Pacheco, deixou o Colégio de Aplicação por força da aposentadoria compulsória e, aparentemente, sua saída “foi fundamental para a mudança” (Entrevistada 2). Mas que mudança terá sido essa? Pelos relatos foram várias, nas quais se elegeram diretoras, alterou-se a forma de ingresso de alunos, modificou-se a contratação de professores e ampliaram-se os campos de estágio.

Apesar das rusgas administrativas, FAGED e CAP se apoiaram para a continuidade de ambas. Segundo os relatos, os professores aderiram em conjunto às greves das Universidades Federais e participaram ativamente dos debates sobre o papel social da UFRGS, fato que levou à alteração do currículo do Curso de Pedagogia. Com isso, por volta de 1983, o novo currículo passou a se voltar “[...] para os filhos das classes populares, onde estava a grande maioria das crianças da classe operária” (Flamboyant, 2012) e a partir desta ação, a característica elitista de ambas começou a esmaecer.

“A conjuntura política na Faculdade [...] não poderia restringir o trabalho [...] de estágio a uma escola só” (Guapuruvu, 2011), não havia mais sentido dos estágios continuarem acontecendo em um colégio que não refletia as realidades da população porto-alegrense. As futuras pedagogas começaram a “botar o pé no barro” (Flamboyant, 2012), realizando suas práticas em escolas de periferia. Havia um novo desenho sendo esboçado na FAGED e no Colégio de Aplicação, isso os levou para junto das camadas mais populares, ao mesmo tempo em que o país começava a respirar os novos ares da reabertura política.

Embora um novo pensamento tomasse conta dos processos e das práticas daqueles sujeitos, a permanência de crianças no espaço predominantemente adulto continuava sendo complicada. Ainda havia certa tensão nas relações interpessoais, as pessoas não estavam dispostas a dividir o mesmo espaço com as crianças e jovens. Esse fato é uma recorrência na década de 1950, 1960, 1970 e ainda pairava sobre todos em 1980, pois “[...] a Faculdade não é lugar para criança” (PAES, 1983, p. 78). Mas será que algum dia, chegará a ser? Para que os cursos de licenciatura se dedicavam? No prédio do Aplicação, como ainda era chamado o edifício de nove andares, as reclamações sobre o barulho e a circulação dos alunos do CAP era incessante. Novamente, “exigiam dessas crianças um comportamento de adulto” (Araucária, 2011). FAGED e CAP estavam envoltos em uma aura de disputas e atritos pela qual passaram “diferentes gerações e, em 1996, o Colégio de Aplicação ganhou uma sede única localizada no Campus do Vale da UFRGS, no Bairro Agronomia, lugar distante da zona central de Porto Alegre” (ALMEIDA e LIMA, 2015).

Este fato culminou em um gradativo apagamento das memórias do CAP no Campus Central. Hoje não vemos mais quadras esportivas, balanços, escorregadores, trabalhos manuais, tampouco as vozes daqueles sobre os quais estudamos. Não há marcas, não há evidências, não há fontes que lembrem a passagem de qualquer criança ao longo de quarenta e dois anos, entre a fundação e o

exílio do Colégio de Aplicação.

Para tentar compreender o apagamento dessas memórias e a ausência de fontes que falem dessa história, talvez seja necessário considerar a mudança de sede para o Campus do Vale, ocasião em que muitos indícios podem ter sido perdidos. Ou terão sido descartados? Onde podem estar outros vestígios sobre os percursos desta instituição? Se existem documentos mimeografados ou mesmo manuscritos, onde estarão?

Se considerarmos os sessenta anos de existência do CAp, penso que muitos documentos poderiam ter sido encontrados se estivessem devidamente salvaguardados pela instituição. Meu estranhamento está em ter localizado apenas quatro caixas de arquivo preservadas pela iniciativa de alguns professores do ensino de História. Elas parecem conter, até o momento, os únicos registros do Colégio. Apesar de o arquivo supor a presença de um “arquivista, uma mão que coleciona e classifica” (FARGE, 2009, p.11), percebe-se no CAp a conservação quase intuitiva de alguns documentos e o possível descarte de muitos outros.

Raspando a tinta

Aqui, procurou-se apresentar alguns fragmentos da história do Colégio de Aplicação e suas relações com a Faculdade de Filosofia, até 1970 e com a Faculdade de Educação/UFRGS, até 1996. No Colégio, os alunos, filhos de uma elite intelectual, aprendiam outros saberes em uma proposta de ensino considerada avançada para época. Nas duas Faculdades, formavam-se professores que não pareciam dispostos a dividir seu *templo do saber* com pessoas que possuíam um comportamento considerado adequado ao ambiente.

O final desse estudo ainda está longe, mas percebemos o significado da produção dessas histórias, tendo em vista o quanto ainda são desconhecidas de muitas pessoas, especialmente dos mais jovens. O Colégio de Aplicação da UFRGS procurava se afastar do ensino tradicional, livresco, enciclopédico, característico de outras concepções educacionais. Ele apresentou à sociedade porto-alegrense um outro tipo de escola, marcada por um ensino de vanguarda, porém em seu interior, praticava conflitos semelhantes aos de outras escolas de educação básica ligadas à uma entidade mantenedora. Quais serão os conflitos e os desafios enfrentados pelo CAp, hoje?

No início, os jovens não podiam se manifestar no prédio recém construído para a Faculdade de Filosofia, depois nos pavilhões precários e nas *Brizoletas*, possuíam certa autonomia, mas não tinham espaço físico. Na sequência, a ideia de um edifício próprio e independente precisou ser adiada para receber a Faculdade de Educação, mas entre as duas instituições qual a mais proeminente? As duas dividiram o mesmo prédio por vinte e seis anos e podemos pensar que *venceu* a disputa territorial, aquela considerada de maior relevância.

Causa um estranhamento o fato de não existirem evidências desses quarenta e dois anos de presença do Colégio no Campus Central da UFRGS. Não restaram sinais da passagem daqueles alunos, crianças e adolescente, que brincavam nos pátios, praticavam esportes nas quadras, corriam em meio as árvores e circulavam pelas dependências da Universidade.

Diante destes fragmentos da história do CAP, muitas questões ainda estão por serem respondidas. Não pretendo conhecer *a verdade* que constituiu o colégio, nem saudar as pessoas que ocuparam posições de destaque, mas identificar pelas falas das entrevistadas e pelos documentos escritos e imagéticos encontrados, que Colégio de Aplicação foi este. Enfim, são tantas questões que podem ser vistas pela “palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio que se torna representação do real” (FARGE, 2009, p.18) e podem suscitar diferentes interpretações desde que contextualizados no tempo e no espaço que o constituiu.

Uma investigação dessa natureza leva em consideração a memória e o arquivo e procura interpretar as relações presentes no contexto escolar, suas intencionalidades, permanências e descontinuidades. Ou seja, esta é “uma história construída da memória para o arquivo e do arquivo para a memória” e contribui para que se faça uma “síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico”, conforme enfatizado por Magalhães (1999, p. 02).

2REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, D. B. ; LIMA, Valeska Alessandra de . **O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996)**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 20, p. 141-163, 2015

ARAUCÁRIA. **Projeto Memórias e Histórias da FACED**. Porto Alegre, 2011. Entrevista

BASTOS, M. H. C. ; QUADROS, Claudemir de ; ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira . Luzes e sombras de um Projeto: O Programa de Reconstrução Educacional de Anísio teixeira no Rio Grande do Sul (1952-1964). In: Marta Maria de Araújo; Iria Brzenski. (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do INEP/Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. 1ed.Brasília: INEP/ME, 2006, v. 1, p. 13-50.

BOSI, Ecléa Bosi. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999

BRASIL. Presidência da Republica. **Decreto-Lei nº 9.053**, de 12 de Março de 1946. Diário Oficial da União. Seção 1. 14/03/1946. p. 3693. Disponível em: Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de Março de 1946. Acesso em: 11 set. 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Nas margens do instituído: Memória/Educação**. *Revista da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas (5), jan.-jun., v. 3, n. 5, p. 39-46, 1999.

ENTREVISTA 1. Porto Alegre, 2014. **Entrevista** à Valeska de Lima para Projeto de dissertação.

ENTREVISTA 2. Porto Alegre, 2014. **Entrevista** à Valeska de Lima para Projeto de dissertação.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FLAMBOYANT. **Projeto Memórias e Histórias da FAGED**. Porto Alegre, 2012. Entrevista

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JR., Décio (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GUAPURUVU. **Projeto Memórias e Histórias da FAGED**. Porto Alegre, 2011. Entrevista
HESSEL, Lothar e MOREIRA, Earle Diniz (orgs.). **Faculdade de Filosofia da UFRGS: 25 anos de atividades – 1942-1967**. Porto Alegre: UFRGS, Globo, 1967.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **Os Colégios de Aplicação e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. 2009. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/02_38_18_os_colegios_de_aplicacao_e_a_implantacao_do_ensino_fundamental_de_nove_anos.pdf. Acesso em: 21 jan. 2014.

MAGALHÃES, Justino. **Comunicação Contributo para a História das Instituições Educativas**: entre a memória e o arquivo. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999.

_____. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

NÓVOA, Antônio. Apresentação. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Colégio de Aplicação: A busca da espontaneidade, da comunicação e da interação social criadora. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 10-16, jan./dez. 2004.

_____. **Colégio de Aplicação**: naqueles primeiros dias. Educação & Realidade, Porto Alegre Vol. 8, n. 1 (jan./abr. 1983), p. 75-81. 1983.

PAGLIOLI, Eliseu. Universidade do Rio Grande do Sul: Uma fase em sua história. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1964. (**Relatório do Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli**. 13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964).

PAINEIRA. **Projeto Memórias e Histórias da FAGED**. Porto Alegre, 2010. Entrevista
PALMEIRA. **Projeto Memórias e Histórias da FAGED**. Porto Alegre, 2011. Entrevista

REGNER, Anna Carolina Krebs Pereira. IFCH: Origens e trajetórias. Da criação da Faculdade de Filosofia à década da Reforma Universitária. In. UFRGS. **50 anos da Faculdade de Filosofia**: publicação comemorativa. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SCHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e porões**: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. Porto

Alegre: PPGEDU/PUCRS, 1994. (Dissertação de Mestrado em Educação).

A CRIAÇÃO DE CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM RIO GRANDE, RS E AS TRANSFORMAÇÕES URBANAS (1955-1969)

Ademir Cavalheiro Caetano
Mestrando em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas
ademir29@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho pretende analisar os processos organizados pela municipalidade de Rio Grande, RS direcionados à consolidação das instituições de ensino superior, tendo em vista se projetar como um município moderno e empreendedor. A análise dessas representações e imaginário da cidade estão ancoradas nos princípios da História Cultural, pois as cidades, segundo Pesavento (2007), constituem-se de fenômenos culturais, de práticas e discursos e, em especial de suas instituições. Assim, as instituições não são neutras ou escolhidas ao acaso, possuem uma historicidade que transcende a questão econômica e política, são fortalecidas e constituídas também pela materialidade, pela memória e pelos significados que lhe atribuem. À luz desses conceitos pretendemos compreender essas transformações no município riograndino a partir do funcionamento das instituições superiores.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior, história da educação.

Introdução

Esta comunicação objetiva abordar as transformações urbanas ocorridas na cidade do Rio Grande, com a criação de seus primeiros cursos de ensino superior no período compreendido entre 1955 e 1969. Em meados da década de 40 do século XX a economia local enfrentou grande desaceleração, com o fechamento de muitas empresas do seu parque industrial e para reverter este processo as autoridades e lideranças locais decidiram que investir na criação de cursos superiores seria uma das formas para alavancar, novamente, o crescimento dos meios de produção do município (SILVEIRA, 2012).

A escolha do referido recorte temporal deve-se ao tempo em que foram estabelecidas as unidades acadêmicas, que se constituíram isoladamente até sua incorporação pela Fundação Universidade do Rio Grande, em 20 de agosto de 1969. Seguindo uma cronologia, procuramos demonstrar as contribuições da Escola de Engenharia Industrial, da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, da Faculdade de Direito “Clóvis Beviláqua, da Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande e da Faculdade de Medicina na transformação do cenário urbano, não só pela ocupação do espaço citadino, mas também pelos significados introduzidos pelo imaginário nas práticas cotidianas do município.

Para a realização deste trabalho, tanto caracterizado como pesquisa exploratória (GIL, 2002, p. 46) como considerado bibliográfico e documental, utilizamos como principal instrumento as

chamadas fontes de “papel”(GIL, 2012, p. 43). No trabalho de consulta a estas fontes, que para Ragazzini (2001, p. 14) são vestígios, testemunhos que respondem ao que é perguntado, - pesquisa realizada no Arquivo Geral da Universidade Federal do Rio Grande – FURG - foram levantados documentos relativos aos momentos iniciais da vida da personalidade jurídica dessas instituições. Outra fonte importante foi o Catálogo Geral da FURG com relevantes dados sobre parte da história das instituições de ensino superior na cidade. Esse conjunto de acervos permite inicialmente embasar os dados apresentados e conhecer o mundo “real” (Pesavento, 2007, p. 10), trazido pelos nossos sentidos, como agentes de atribuição de significados e responsáveis pelas criações humanas, que resultem em obras exequíveis e concretas.

Também, pretendemos apresentar o que os atores sociais, os ritos e as festas, entre outras promoções desse emergente mundo universitário da época do recorte temporal (1959-1969), modificaram o cotidiano da cidade.

Contextualizando

Para o encaminhamento deste trabalho é preciso contextualizar sobre as instituições abrangidas por esta pesquisa. Fazem-se necessários alguns comentários sobre aspectos geográficos e históricos do município que abrigou as Instituições de Ensino Superior, objetos desta investigação.

Rio Grande era o nome genérico, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dado às águas que correm desde o estuário do Rio Guaíba até o Oceano Atlântico, através da Lagoa dos Patos. Com as lutas entre espanhóis e portugueses pela posse das terras, em 1737, o local foi escolhido para construção do Forte Jesus-Maria-José, foi promovida a vinda de índios catequizados e famílias do Rio de Janeiro e de Laguna. Formou-se, assim a povoação de Rio Grande de São Pedro. Cessadas as lutas, várias medidas foram tomadas para o reerguimento da antiga Vila, que mais tarde, foi escolhida para a Sede Municipal.

O distrito foi criado com a denominação de Rio Grande, por Provisão de 06.08.1736 e elevado a categoria de vila com a mesma denominação em 17.07.1751 e, com sede na antiga povoação, passou a condição de capital em 1745. Após ser extinta em 1763, retornou à categoria de vila por Alvará de 27-04-1809 e Provisão de 06-10-1809. Foi elevado à condição de cidade com a denominação de Rio Grande, pela Lei Provincial n.º 5, de 27-06-1835.

Situado na porção meridional da planície costeira do atual estado do Rio Grande do Sul, atualmente é um município urbano industrial, possuindo uma área de 2.814 quilômetros quadrados e pela estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2014 a população era de 207.036 habitantes (IBGE, 2012).

Em função da posição geográfica, instalou-se um complexo portuário industrial, com destaque para o polo pesqueiro, o de fertilizantes e, recentemente o polo naval (Catálogo Geral FURG 2013).

Sabemos que no final da década de 40 e início dos anos 50 do século passado, a cidade do Rio Grande enfrentava grave problema social com o fechamento de grandes empresas e que algo precisava ser feito para reverter o quadro de dificuldades no município. Teixeira (2012, p. 72) em seu trabalho, evidencia que a cidade passava por momentos de crise econômica e social, com o fechamento de empresas como a Cia Swift e a Fábrica Cia. Fiação e Tecelagem Rio Grande, potências no parque industrial local.

Diante dessas dificuldades mencionadas, uma das formas encontradas pelas lideranças locais foi à instalação de cursos superiores na cidade. Nas primeiras décadas do século XX houve algumas tratativas por parte de pessoas de destaque na sociedade local com vistas a implantar entidade de ensino de nível superior. E, tudo realmente começou com lideranças que se organizaram e instituíram a Fundação Cidade do Rio Grande no ano de 1953. Com a Fundação para ser a entidade mantenedora, cumpria-se a exigência legal básica para os passos seguintes com vistas à criação das instituições de ensino superior no município.

O Ensino Superior em Rio Grande

A realidade do município do Rio Grande, na segunda metade do século XX, revelava a carência total de escolas de nível superior. A consciência de tal realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural cuja finalidade precípua era a criação de uma Escola de Engenharia, justificada pela existência de um parque industrial que demandava elevado número de profissionais na área. Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, segundo os moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, através de uma Fundação de Ensino Superior, para cumprir essa exigência foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande no dia 8 de julho de 1953 (Catálogo Geral FURG 2013), para ser uma entidade de caráter técnico educativo, com prazo de duração indeterminado, que busca angariar fundos através de doações, com objetivos educacionais (TEIXEIRA, 2012, p. 98). A Fundação era constituída de Assembléia Geral, o órgão soberano, o Conselho Diretor e a Diretoria. Os recursos financeiros deveriam ser de no mínimo 25 mil cruzeiros – moeda da época – de cada um que desejasse participar da Fundação (TEIXEIRA, 2012, p. 103).

Instituída a entidade mantenedora, pelo Decreto n.º 37.378 foi autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial, reconhecida através do Decreto n.º 46.459 de 18 de julho de 1959 e federalizada pela Lei n.º 3.893 de 02 de maio de 1961, como estabelecimento isolado.

Posteriormente, surgiu a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas através de Lei Municipal de n.º 875 de 22 de julho de 1956 e através do Decreto n.º 43.563 de 24 de abril de 1958, o Governo Federal autorizou o seu funcionamento.

Em 1959, ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua⁵⁷, foi iniciado um movimento visando à instalação de uma Escola de Direito em Rio Grande, que seria mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas, e em 02 de fevereiro de 1960, pelo Decreto n.º 47.738, foi autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, reconhecida pelo Decreto n.º 56.461 de 14 de junho de 1965.

A existência de um vínculo cultural e religioso entre Rio Grande e Pelotas – Rio Grande pertencia a Diocese de Pelotas - favoreceu o surgimento de novos cursos, haja vista o grande número de candidatos que aspiravam a outros cursos de nível superior, buscando-se então, a instalação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Através do Decreto n.º 61.617 de 03 de novembro de 1967 foi reconhecida a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (Catálogo Geral FURG 2013).

Por último, em 11 de março de 1966, foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Medicina do Rio Grande, por meio do parecer 170 doc. 04 do Conselho Federal de Educação (<http://www.medicina.furg.br/index.php/historia>).

Numa época em que a filosofia educacional do País admitia, a título precário, o funcionamento de escolas isoladas no sistema de ensino superior e a Reforma Universitária preconizava a aglutinação de unidades independentes menores, em complexos estruturais maiores, organizadas em função de objetivos comuns, foi assinado o Decreto-Lei n.º 774, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande – FURG, em 20 de agosto de 1969 (Catálogo Geral FURG 2013).

Transformando a realidade local

Rio Grande, desde os anos finais do século XIX, viveu a expansão de seu parque fabril e sempre esteve entre as três mais industrializadas cidades do Estado. No entanto, após o período de beligerância da Segunda Guerra Mundial, a cidade começou a viver um período de desaceleração econômica, como enfoca Martins (2008):

Em âmbito nacional, devido à competição desvantajosa com São Paulo, pois os produtos rio-grandinos teriam que percorrer grande distância; em âmbito

⁵⁷Clóvis Beviláqua, jurista, magistrado, jornalista, professor, historiador e crítico, nasceu em Viçosa, CE, em 4 de outubro de 1859, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 26 de julho de 1944. Fonte: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=414&sid=179> Acesso em 11.06.2015.

internacional, graças a influência das grandes guerras, que trouxe uma euforia na expansão produtiva da cidade, voltada para esse mercado, e uma queda acentuada após o período beligerante (Martins,2008, p.28).

Nas décadas de 1950 e 1960, ainda segundo Martins (2008, p. 28), houve o fechamento de boa parte do parque produtivo, ocasionando o desemprego de milhares de operários.

E, em meio às dificuldades econômicas por que passava o município, as lideranças locais tiveram a iniciativa de lutar pela conquista de cursos superiores em Rio Grande.

E, isto começou, segundo Magalhães (1997, p.17), de forma efetiva, quando no ano de 1951, habitualmente se reuniam no tradicional Café Santos, profissionais engenheiros, químicos e de outras áreas de atividade de nível superior. Nessas reuniões, em suas conversas, surgiu a ideia de criação de uma instituição de ensino superior, e foi sob a liderança do engenheiro Cícero Marques Vassão⁵⁸ que iniciou o Movimento Cultural de Rio Grande para fundar uma faculdade de engenharia. Ainda com base em Magalhães, o Engenheiro Cícero e outros profissionais da área da engenharia buscaram o apoio do Engenheiro Francisco Martins Bastos⁵⁹ para as providências necessárias para a instalação da faculdade pretendida. A exigência primeira seria a criação de uma entidade mantenedora e cumprida a exigência legal de instituir esta entidade - Fundação Cidade do Rio Grande⁶⁰ - conseguiram criar a Escola de Engenharia Industrial e com ela surgiram as primeiras transformações na planta urbana da cidade. Para começar a funcionar era necessário o espaço físico adequado, que cumprisse as exigências necessárias, com salas de aula, espaço para reuniões e para a direção, secretaria e administração (TEIXEIRA, 2013, p. 107). Ainda segundo esta autora, foi assinado um contrato de comodato entre a Fundação Cidade do Rio Grande e a Biblioteca Riograndense, para cedência de parte de suas instalações para funcionamento da Escola de Engenharia, que ali permaneceu de 1954 a 1960.

Em 28 de dezembro de 1960, foi inaugurado o edifício sede para abrigar as instalações da Escola de Engenharia, com dois pavimentos, onde se instalaram os órgãos administrativos, didáticos e de pesquisa (TEIXEIRA, 2013, p. 193). Esta foi a primeira grande transformação no aspecto físico, com os investimentos voltados para o ensino superior no município objeto desta pesquisa. Através do Decreto n.º 3.863, de 02 de maio de 1961 iniciou-se o processo de federalização. Federalizada, a Escola de Engenharia Industrial recebeu o aporte financeiro que permitiu grandes investimentos em obras de infraestrutura, modificando a paisagem ao seu entorno, em área próxima onde até, então, existiu a Refinaria de Petróleo Ipiranga S.A.

Após a criação do curso de Engenharia Industrial, que tinha como objetivo formar pessoal com elevado conhecimento técnico para suprir as necessidades da atividade industrial, que mesmo

58Engenheiro, diretor do Departamento Nacional de Portos Rios e Canais.

59Engenheiro, Executivo da Refinaria Ipiranga, tornou-se presidente da Fundação Cidade do Rio Grande.

60Entidade mantenedora da Escola de Engenharia Industrial e da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande.

em período de estagnação econômica, foi a principal fonte de ocupação dos cidadãos desta cidade marítima, a instituição da Faculdade de Ciências Sociais e Econômicas surgiu com a missão de formar cidadãos com conhecimento do pensamento econômico para fomentar a criação de novos empreendimentos e até mesmo alavancar o crescimento das unidades econômicas já estabelecidas. Com objetivos tão altaneiros a criação da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande recebeu o imprescindível apoio da Fundação Cidade de Rio Grande e também da Prefeitura Municipal de Rio Grande, que por último foi quem realmente impulsionou o movimento de instalação deste importante órgão acadêmico (CAETANO, WEIDUSCHADT, 2014).

No trabalho de SILVEIRA (2012, p. 76) é revelado que muito embora a instituição criada seja a Faculdade de Ciências Políticas, o segundo curso de ensino superior criado em Rio Grande - a Escola de Engenharia foi a primeira -, o que vingou na realidade, da Faculdade, objeto deste trabalho, foi o curso de Ciências Econômicas.

Como segue a análise da autora:

Após o funcionamento da Escola de Engenharia, os anseios por novos cursos continuaram, pois a formação de engenheiros supria apenas parte das necessidades locais. Assim, com o apoio da Prefeitura Municipal, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi criada em 1955 e autorizada a funcionar em 1958, tendo como primeiro diretor o professor Roberto Coimbra Edon. Para Nunes (2004, p. 49), o período de três anos para a autorização do curso demonstrou as dificuldades da Faculdade em atender as exigências legais, de um corpo docente apropriado, de adequadas instalações, bem como de um acervo bibliográfico significativo. Essas dificuldades comprometeram o curso de Ciências Políticas que não se concretizou, tendo sido contemplado apenas o curso de Ciências Econômicas (SILVEIRA, 2012, p. 76).

A Faculdade funcionou em dois prédios, primeiro na Escola de Belas Artes, onde aconteceu a aula inaugural em 16 de março de 1958, e lá funcionando até 1962 e depois na Rua Luiz Loréa, entre 1962 a 1972, no endereço onde hoje funciona o Serviço de Assistência Judiciária – SAJ da Faculdade de Direito da FURG. A ocupação destes espaços, as atividades didáticas, os alunos que ingressaram na instituição, também participaram de modificações, certamente provocadas pelas suas atividades na vida intelectual da urbe.

Em 23 de outubro de 1962, através do Decreto Municipal n.º 1439 a faculdade foi transformada em autarquia municipal.

Na gestão do General Armando Cattani, interventor federal no município, através do Decreto Municipal n.º 1737/66 foram criados o Colégio Técnico Comercial Fernando Freire e pela Lei Municipal n.º 1718/66, foi autorizada a criação de cursos de grau médio, surgindo então o Curso Técnico de Administração, anexos a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

O terceiro curso de ensino superior criado em Rio Grande foi a Faculdade de Direito “Clóvis Bevilacqua”, que recebeu esse nome em homenagem ao centenário de nascimento do ilustre jurisconsulto, pois no ano de 1959 iniciou-se o movimento que deu origem a esta instituição. Conforme SILVEIRA(2012), o movimento pela criação da faculdade deu-se através de um grupo de rio-grandinos, acadêmicos da Faculdade de Direito de Pelotas, que buscava forças para criar um centro de estudos jurídicos na cidade. Por iniciativa do Bispo da Diocese de Pelotas, Dom Antônio Zattera, iniciaram-se os procedimentos para instalação do novo curso. As primeiras aulas ocorreram no prédio do Colégio São Francisco, no centro da cidade, e a direção do curso aos cuidados do professor Odenath Pereira Ferreira.

Posteriormente, foi a vez da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, também mantida pela Mitra Diocesana de Pelotas. Segundo SILVEIRA (2012, p. 89), naquela oportunidade, o Bispo Diocesano, Dom Antônio Zattera considerou “as grandes vantagens provenientes de uma Escola Superior para a formação de líderes, que guiassem e orientassem as massas populares”. Hugo Dantas Silveira foi o primeiro diretor da Faculdade de Filosofia, que funcionou provisoriamente nas instalações da Escola Normal Santa Joana D’Arc e a partir de 01 de agosto de 1967 e até o ano de 1972, no prédio do Instituto de Educação “Juvenal Miller”. Inicialmente com os cursos de Filosofia e Pedagogia, depois vieram Letras/Inglês, Letras/Francês, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande manteve-se vinculada a Universidade Católica de Pelotas até sua incorporação pela Fundação Universidade do Rio Grande – FURG em agosto de 1969.

Desde o final dos anos 1950, muitos jovens médicos da cidade começaram a se questionar sobre a possibilidade de um curso de Medicina na cidade, e, imbuídos deste desejo, realizaram uma reunião no dia 01 de fevereiro de 1963 na Sociedade de Medicina de Rio Grande – SOMERIG, da qual foi lavrada uma ata criando a comissão para tratar da fundação da escola médica. Encontraram apoio no presidente da Fundação Cidade do Rio Grande, Engenheiro Francisco Martins Bastos, que também desejava a criação de uma Faculdade de Medicina no município.

Em 11 de março de 1966 foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Medicina do Rio Grande, através do parecer 170, doc. 04 do Conselho Federal de Educação. As salas de aula e a Biblioteca da Saúde foram instaladas nos fundos da Associação de Caridade Santa Casa de Rio Grande. Enquanto funcionou junto a Santa Casa de Caridade do Rio Grande, importantes obras surgiram na área central da cidade, entre elas o prédio denominado São Lucas I, II e III, onde funcionaram os departamentos e as enfermarias da área profissionalizante e posteriormente dependências para alojar médicos-residentes e professores estrangeiros (Meirelles, 2004, p. 119). Ainda no ano que o funcionamento foi autorizado, inaugurou-se o Hospital Universitário, no pavilhão de isolamento da Santa Casa (Meirelles, 2004, p. 122). Posteriormente este importante

curso de ensino superior ganhou instalações modernas, em importante quadrilátero da área central da cidade, o que também fez alterar a paisagem da cidade.

Em 29 de outubro de 1971, a Faculdade foi reconhecida e, seguindo a instrução do Decreto-Lei 774, incorporada a Universidade do Rio Grande (FAMED).

Com a aglutinação das instituições de ensino superior existentes, através do Decreto-Lei n.º 774 de 20 de agosto de 1969 foi autorizado o funcionamento da Universidade do Rio Grande – URG e em 21 de outubro do mesmo ano, o Decreto n.º 65.462 dá por aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, que teve como seu primeiro reitor o prof. Adolpho Gundlach Pradel.

Inicialmente a Universidade se estabeleceu nas instalações até então, ocupadas pela Escola de Engenharia Industrial, local que ficou conhecido como Campus Cidade e localizado a 8 km do centro, numa área de 227 hectares instalou-se o que hoje conhecemos como Campus Carreiros.

No espaço temporal decorrido entre 1955 e 1969, como antes descrevemos, a urbe riograndina sofreu o impacto do estabelecimento de novas instituições, com algumas alterações na paisagem citadina e tentamos, como disse PESAVENTO (2007, p. 12), retrair a evolução desde o passado até o presente, arrolando dados, nomes e fatos, retracando sua transformação urbanística, dando a ver as mudanças sofridas na cidade.

Mas, a transformação ocorrida não se limitou apenas à paisagem urbana, com o aproveitamento de alguns prédios, construção de outros, mas pelo significado dos fatos acontecidos. As instituições, obviamente, existiram porque pessoas estavam a elas vinculadas, seus instituidores, seus diretores, quadro funcional, acadêmicos e demais envolvidos no funcionamento das faculdades. E isto fez a diferença no cotidiano da cidade de Rio Grande, pois a cidade é também sociabilidade, e como diz PESAVENTO (2007, p. 14), ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos.

A página 8 da edição do dia 29 de março de 1960 do jornal RIO GRANDE, apresentava o seguinte texto:

A qualquer hora que andemos pela “CIDADE CONDENADA”, vemos esquinas, portas de cinemas, de escolas e até de igrejas engalanadas por jovens, de ambos os sexos, ostentando bizarros chapéus confeccionados com capricho e extravagância, os quais indicam que seus portadores cursam o primeiro ano de uma faculdade ou de escola superior.

Pelo visto, o simples fato de ter acadêmicos em cursos na própria cidade, já era um fato positivo que transformava o “sensível” da cidade, pois pessoas apresentavam-se com características diferentes daquelas que até aquele momento fazia parte do cotidiano local. Contrastava, portanto, com a “cidade condenada”, que paralelamente vivia momentos de desaceleração econômica, com o

fechamento de diversas unidades fabris (CAETANO, WEIDUSCHADT, 2014).

Os discentes da Escola de Engenharia Industrial passaram a se encontrar nos bailes da cidade, em eventos por eles mesmos produzidos e em 20 de dezembro de 1960 o jornal RIO GRANDE anunciava que a solenidade de formatura fora uma das maiores festas sociais daquele ano.

Os estudantes da Engenharia chegaram a promover o 1º Festival Universitário da Canção como parte das comemorações da 1ª Semana da Engenharia (Magalhães, 1997, p. 33) e como detalhe Magalhães diz que as letras das músicas foram submetidas previamente ao serviço de censura da Polícia Federal, que depois de muita conversa liberou a realização do evento (Magalhães, 1997, p. 34).

Um evento significativo, que marcou época na sociedade riograndina, foi a Passeata dos Bichos, possivelmente inspirado em atividades semelhantes desenvolvidas por estudantes nas cidades de Pelotas e Porto Alegre (Amaral, 2003, p. 297). Em Rio Grande a expectativa era muito grande em relação a passeata, principalmente por parte dos estudantes, que vestiam adornos, que caracterizavam representações, como por exemplo, adereços que identificasse um intelectual, conforme relatado por pessoas que participaram daqueles acontecimentos (Entrevistado, Canary, 2015). Para Amaral (2003 p. 283) nem todos os estudantes tinham consciência do conteúdo ou dos significados das críticas que realizavam, mas um acontecimento que vinha ao encontro do espírito exibicionista, conquistando a simpatia de uns e a “fúria” de outros. Para o entrevistado, Torres (2015), o evento em Rio Grande, despertava tamanha atenção, que os cartazes eram previamente submetidos à censura da Polícia Federal antes da saída para as ruas da cidade e obviamente, muito do que era escrito tinha duplo sentido, na tentativa de evitar que não fossem apresentados aos expectadores da passeata.

Nos trabalhos de entrevistas realizados, obtivemos a informação de que os alunos realmente se envolveram com os assuntos das instituições e que suas atuações extrapolaram o meio acadêmico, na luta pelo reconhecimento dos cursos, especialmente na Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas. Portanto, ainda quando os estudantes frequentavam os bancos universitários, a transformação já começava a acontecer na batalha pelo que lhes seria útil particularmente, e que por consequência vantajosa para a comunidade, da qual faziam parte. Assim que, além dos aspectos formais do ensino, essa juventude elitizada passou a se envolver em práticas sociais, que os tornavam valorizados na cidade.

Como vimos, o “sensível” da cidade foi movimentado de diversas formas, modificando-se,

transformando-se através das festas, dos comportamentos e das práticas sociais nos anos do recorte temporal deste trabalho.

Considerações finais

Os problemas econômicos vividos pela comunidade riograndina após o período de beligerância da Segunda Guerra Mundial afetaram de tal forma o município, que as lideranças locais decidiram tomar iniciativas para combater de imediato os problemas que afligiam os cidadãos. A alternativa que melhor satisfazia as necessidades àquela época, na tentativa de reanimar a economia, foi pela implantação de cursos superiores.

A estratégia, que foi acertada, concretizada com a autorização para funcionamentos dos diversos cursos superiores implantados, fizeram com que várias obras de infraestrutura tivessem de ser implementadas. Prédios foram ocupados com as atividades educativas e outros foram construídos para abrigar as instituições estabelecidas, mudando a paisagem urbana, provocando significativas alterações no visual da cidade.

A Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande deu valiosa contribuição a transformação dos espaços urbanos, com instalações modernas na rua Coronel Sampaio e hoje rua Eng. Alfredo Huch. Os grandes prédios construídos nas margens da rua Eng. Alfredo Huch, modificaram significativa a paisagem daquela área urbana da cidade. Nestes prédios, tiveram abrigo outros cursos superiores e depois a direção da Universidade, no chamado Campus Cidade.

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande que funcionou no prédio das Belas Artes e depois em instalações próprias em imóvel adquirido na rua Luiz Lórea, também alterou a movimentação de pessoas naquela parte da área central da cidade, afinal, embora menos alunos que a Engenharia, fez as noites ficarem mais agitadas com os transeuntes estudantes de Economia.

Por sua vez, as Faculdades de Direito “Clóvis Bevilacqua” e a Católica de Filosofia de Rio Grande, viveram seus momentos iniciais em prédios de terceiros, a primeira no Colégio São Francisco e a segunda na Escola Normal Santa Joana D’Arc e depois no Instituto de Educação “Juvenal Miller” e mudaram a vida noturna dos seus entornos com o chegar e sair dos discentes em suas faculdades.

Com a Faculdade de Medicina que funcionou junto a Santa Casa de Caridade do Rio Grande, importantes obras surgiram na área central da cidade, como já citamos, o quadrilátero em importante área central da cidade, com as instalações de funcionamento da Faculdade e do Hospital Universitário, que provocou importantes alterações no cenário urbano de Rio Grande.

A criação da Universidade Federal do Rio Grande em 20 de agosto de 1969, aglutinando as

cinco instituições de ensino superior existentes, realmente provocou a grande modificação na paisagem urbana, além do aproveitamento de todas as instalações utilizadas, acrescentou ao seu patrimônio uma área de 227 hectares, que efetivamente ocasionou o grande impacto transformando a paisagem urbana da cidade.

Afora essas alterações no “visível” da cidade, outras foram acontecendo, modificando o “invisível” da urbe, e entre estas, destacamos as atividades sociais dos calouros com seus chapéus de “bicho”, os bailes e as solenidades de formaturas e também o 1º Festival Universitário da Canção e também a esperada passeata anual dos bichos.

Ainda que a economia local permanecesse por mais alguns anos em regime de desaceleração, estas transformações fariam pressupor que um futuro melhor estaria próximo, reanimando o espírito dos cidadãos da mais antiga cidade deste estado do Rio Grande do Sul.

Referências

AMARAL, Giana L. 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). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, RS, 2003.

CAETANO, Ademir C. e WEIDUSCHADT, Patricia. PESQUISA NOS ACERVOS DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR: primeiras aproximações da cultura escolar da FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE. In: Anais do Congresso Ibero Americano de Humanidades. Criciúma, SC: UNESC, 2014.

CATÁLOGO GERAL 2013. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar projetos de pesquisa. 4.ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
FAMED. Faculdade de Medicina de Rio Grande. Disponível em <http://www.medicina.furg.br/index.php/historia>. Acesso em 14.11.2014.

IBGE. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560&search=||infográficos:-informações-completas>. Acesso em: 19.05.2015.

LEI MUNICIPAL nº 1439/62 de 23 de outubro de 1962. Disponível em <http://camara-municipal-de-rio-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/533925/lei-1439-62>. Acesso em 19.11.2014.

LEI MUNICIPAL nº 1718/66 de 23 de outubro de 1966, Disponível em <https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/lei-ordinaria/1966/172/1718/lei-ordinaria-n-1718-1966-da-nova-redacao-ao-artigo-2o-da-lei-no-1439-de-23-10-1962>. Acesso em 19.11.2014.

LEI MUNICIPAL nº 1737/66 de 26 de julho de 1966. Disponível em <https://www.camara-municipal-de-rio-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/914385/lei1737-66>. Acesso em 19.11.2014.

MAGALHÃES, Mario O. Engenharia, Rio Grande: História & algumas histórias. Pelotas: Ed. Armazém Literário, 1997.

MARTINS, Solismar Fraga. Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990). Rio Grande: Editora da Furg, 2008.

MEIRELLES, Aída L. B. Ciências da Saúde in: Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade. Org.: ALVES, Francisco das N. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2004.

PESAVENTO, Sandra J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. Revista Brasileira de História, vol. 27, nº 53. Junho de 2007.

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

SILVEIRA, Josiane Alves da. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

Entrevistas:

CANARY, Carlos H. Entrevista concedida a Ademir Cavalheiro Caetano. Rio Grande em 09.03.2015.

ESPÍRITO SANTO, Raimundo P. Entrevista concedida a Ademir Cavalheiro Caetano. Rio Grande em 22.05.2015.

TORRES, Blasco I. C. Entrevista concedida a Ademir Cavalheiro Caetano. Rio Grande em 16.06.2015.

VIEIRA, Eurípedes F. Entrevista concedida a Ademir Cavalheiro Caetano. Rio Grande, maio/2015.

FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAXIAS DO SUL: CINCO DIRETORIAS DURANTE SETE ANOS (1960 – 1967)

Maria Inês Tondello Rodrigues⁶¹
Mestranda PPGEDU-UCS
Universidade de Caxias do Sul
mitondello@ucs.br

Lúcio Kreutz⁶²
Doutor em Educação pela PUC-SP
Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Resumo

A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi mantida pela Mitra Diocesana local por sete anos de forma autônoma. Buscando entender a gestão escolar instituída, pesquisamos como as diretorias, nomeadas pela mantenedora, seguiam as regras de um modelo legislativo vigente no país. Entre os cinco diretores do período estudado, um foi detido pelo Regime Militar instalado no Brasil em 1964. Focados na perspectiva da História Cultural, com teóricos como Certeau (1998), Chartier (2002), Pesavento (2012), Hunt (1992) e Le Goff (1996), buscamos um novo olhar para fatos históricos. Com narrativas construídas a partir de representações estabelecidas pelos sujeitos que viveram o momento, num tempo e espaço, e por nós, pesquisadores, estudando esse momento em outro tempo e espaço.

Palavras-chave: Filosofia. História Cultural. Gestão Escolar.

Introdução

Um pouco mais de um ano de pesquisa nos conduziram a um olhar direcionado ao funcionamento e à manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul entre os anos 1960 e 1967. A delimitação do período se deve à criação da instituição ter ocorrido em julho de 1959, pelo Bispo Diocesano, através de Decreto Curial e a autorização de funcionamento expedida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, datada de 1960, ano que iniciaram as atividades da instituição. Durante os sete anos em análise, a Mitra Diocesana local foi a mantenedora tendo à frente o Bispo Dom Benedito Zorzi, e a Congregação formada pela diretoria, conselhos técnico e administrativo, todos nomeados pela entidade eclesial.

Seguindo as leis federais a Faculdade teve seu primeiro regimento interno aprovado desde sua criação. As alterações propostas, por ordem legal ou funcional, no decorrer do período foram incorporadas. Desde normas de organização, funcionamento e inspeções realizadas periodicamente

⁶¹Pedagoga, com especialização em Educação de Jovens e Adultos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

⁶²Doutor em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Orientador da presente pesquisa na Linha de História e Filosofia da Educação.

verificando o trabalho do corpo docente, atuação dos gestores e composição dos alunos, fizeram com que a instituição acompanhasse as regras do sistema educacional vigente no país. Entre as adequações encontradas, destacamos neste ensaio a composição das diretorias que estiveram no comando da Faculdade no período incluindo o início do Regime Militar instalado em 1964.

Para realizar essa pesquisa tomamos por base a perspectiva da História Cultural com teóricos como Certeau (1998), Chartier (2002), Pesavento (2012), Hunt (1992) e Le Goff (1996). Nessa linha, como pesquisadores, devemos ser referência de nosso entendimento sobre documentos e relatos. Nossas fontes históricas foram buscadas em arquivos como o Centro de Documentos – CEDOC do Instituto Memória Histórica e Cultural – IMHC da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Outras foram localizadas no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – AHMJA e seu acervo de jornais que circulavam na cidade na época estudada.

Começamos traçando alguns detalhes do contexto, a cidade de Caxias do Sul no período em análise. Na sequência expomos nossa base teórica com estudos dentro da História Cultural. Em seguida identificamos os diretores e a gestão da Faculdade de Filosofia no período em que se manteve de forma autônoma. Depois expomos as adequações instaladas devido consequências com o Regime Militar que prendeu um dos diretores da instituição. Ao final tecemos algumas considerações sobre as descobertas com esse trabalho.

O contexto, Caxias do Sul nos anos 60

A cidade de Caxias do Sul está localizada na encosta superior do nordeste do Rio Grande do Sul. Na década de 1960, contava com 101.852 habitantes, destes, 32.583 residiam na zona rural e 69.269 na área urbana. Vale ressaltar que uma década antes, em 1950, a população era quase a metade, 22.791 pessoas moravam na zona rural e 35.803 na zona urbana, totalizando 58.594 moradores. Conforme Dalla Vecchia (1998), esse crescimento demonstra o desenvolvimento da cidade em um polo industrial considerando as empresas que aqui se firmavam, proporcionando empregos e buscando mão de obra. Muitas das atividades desenvolvidas se relacionavam a marcenarias e ferrarias, além do ramo moveleiro e das indústrias de bens de consumo duráveis que se expandiam a nível nacional.

Com o maior índice populacional na área rural, Caxias do Sul registrava 4.880 alunos matriculados na rede municipal de ensino. Desses, segundo DALLA VECCHIA (1998), 4.238 eram na zona rural e apenas 642 na área urbana. Através da Secretaria Municipal de Educação – SMED eram mantidas Escolas Municipais que atendiam o Ensino Primário. De acordo com Giron (1977), em 1959 a cidade tinha 187 Escolas e 218 professores que atendiam 4.805 alunos. No ano seguinte, com 188 Escolas, 270 professores lecionavam para 3.975 alunos. Em 1961, 192 estabelecimentos de ensino primário possuíam 275 professores e atendiam 4.123 alunos. Já em 1963, com 201

Escolas, havia na rede municipal 310 professores e 4.667 alunos. Esse estudo mostra que o ensino no município não havia estabilizado, o número de escolas teve um avanço que não se manteve enquanto o número de professores e de alunos progrediu.

As Escolas de Ensino Secundário qualificavam a mão de obra para as empresas locais, além de profissionais para atuarem nos ramos do comércio, moveleiro, de bens e serviços. Com isso a necessidade do Ensino Superior se fazia sentir e a comunidade almejava mais opções para esse nível escolar. Aos poucos foi se tornando indispensável uma vez que para adquirir formação eram necessários deslocamentos para outras cidades, principalmente à capital Porto Alegre. O jornal *Pioneiro*⁶³ confirma que “as distâncias fizeram com que muitos jovens, sequiosos de conhecimentos mais aprimorados, interrompessem sua carreira estudantil” (Jornal Pioneiro, 01/08/1959, p. 15). A Faculdade de Filosofia entra nesse cenário e qualifica esses que eram os professores do Ensino Secundário.

O Ensino Superior passa a ser frequentado, em Caxias do Sul, por estudantes de toda a região que até então necessitavam se deslocar a outros municípios para alcançar a graduação neste nível de ensino. Assim um estudo aprofundado sobre a criação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul se tornou importante por destacar como aconteceu este processo, quais os objetivos, critérios adotados, administração e gestão escolar, na construção de conhecimento científico. A relevância do estudo está tanto no aspecto acadêmico, enquanto formador de identidade institucional, social por atender uma demanda da comunidade local e regional e cultural por qualificar o Ensino Superior numa cidade em crescimento. As cidades do interior recebiam os reflexos dos acontecimentos nos grandes centros. A formação de professores acontecia em outros municípios. O deslocamento em busca de aperfeiçoamento se tornava oneroso e não havia contribuição para que os professores locais fossem se qualificar em outras cidades.

A História Cultural nos proporciona um novo modo de ler a história. O envolvimento e as relações entre os sujeitos, a micro história, as pequenas dimensões e diferenças de um processo fazem o entendimento e a leitura por outros sujeitos, com outras interpretações. O objetivo do pesquisador é o que fundamenta seu objeto de pesquisa. Assim, esclarecer como era a cidade e quem eram seus habitantes no período pesquisado, faz com que o leitor se aproxime do objeto aqui apresentado.

Um novo olhar para documentos históricos

A História Cultural surge para refletir o agir e o pensar do ser humano enquanto sujeito que

⁶³Periódico local com circulação desde 1948 iniciou com grupo da comunidade com edições semanais. Passou por várias formas de edição e administração e hoje faz parte do grupo Rede Brasil Sul – RBS de Telecomunicação, que incorporou a Empresa Jornalística Pioneiro nos anos 90.

vive em sociedade. Os diversos meios de estudar os acontecimentos trazem a diferença do modo de ver e interpretar esse sujeito. Possui várias linhas de estudo que se entrelaçam até chegar a essa forma mais clara de “lembrar” os acontecimentos. Uma narrativa histórica se faz a partir de informações coletadas de documentos, textos, imagens, relatos, deixados por sujeitos que viveram e construíram um momento na história. Não há verdade quando tratamos de fatos históricos. A cultura de um grupo, em um lugar, em um tempo, traz marcas que demonstra uma leitura, o olhar de cada sujeito que vive e compartilha este viver. Os diferentes sentidos e possibilidades de manifestação cultural deixaram evidente a multiplicidade de experiências, que podem ser traduzidas nas formas de vida dos diferentes povos nos diversos tempos e espaços.

A História Cultural nos permite esse olhar a partir de diversos ângulos para analisar narrativas orais ou escritas. A história não possui apenas um ponto de vista, muitos são os caminhos a serem analisados. Assim acontece com o historiador, ele lê a partir do objetivo, do caminho que segue. Por isso essa pesquisa está baseada nessa perspectiva, por entender que a história se faz a partir da participação dos sujeitos nos acontecimentos, nas decisões e nos caminhos usados para que os fatos aconteçam e sejam registrados.

Analisar documentos históricos faz com que o pesquisador se mostre, assim como a narrativa que produz. Os documentos mostram os sujeitos que os elaboraram, em um tempo e espaço. O pesquisador, que faz uma leitura em outro tempo e espaço, deve considerar os aspectos e as relações de uma vivência. Aptidões e expectativas, este é o terreno por onde o historiador irá caminhar. Hunt (1992) salienta que a leitura requer atenção, envolvimento e totalidade. Não é possível fazer uma boa leitura se não nos determos no todo do que é mostrado, observar apenas os fragmentos pode levar a interpretações equivocadas e não permitir a compreensão do sentido completo. O significado é uma criação do sujeito, por isso, “ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores” (HUNT, 1992, p. 214). Ressalta que o leitor, usando de estratégias de leitura, estabelece uma relação com o objeto lido que o conduzirá à interpretação que ele considera correta.

A História Cultural não vê documentos ou imagens como narrativas, mas entende que esses geram a narrativa. Ou seja, que a transformação feita pelo historiador faz com que esses documentos e imagens conduzam a uma narrativa. Os documentos, como fonte de documentação, indicam práticas, hábitos, costumes, objetivos, modos e usos de uma época por um povo ou grupo. As práticas são vistas como um dos diversos paradigmas da História Cultural. É uma virada de direção, estão afetadas pelas teorias social e cultural, sugerindo releituras e reflexões acerca do que vem sendo praticado enquanto sociedade. As práticas cotidianas, por exemplo, antes eram tratadas como intelectuais, pensadas, hoje são as experimentações que geram significados.

Esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido

intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar – dirige-se as praticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. (CHARTIER, 2002, p. 27)

A narrativa, entendida como “relato de uma sequência de ações encadeadas” (PESAVENTO, 2012, p. 49), difere da ficção, que trata o texto ou a produção como literária, retirando assim, sua tendência à ciência. É um novo olhar para a vida, ver o que antes era escondido, invisível por estar oculto atrás de determinações e intenções de uma época, de um poder, de um grupo. As ausências e os silêncios são os objetos de investigação da História Cultural que busca revelar o não revelado, ver e observar o que estava oculto, captando as subjetividades e sensibilidades dos sujeitos.

A educação, nesse processo, recebeu um novo espaço, um novo olhar perante a forma de fazer pesquisa. Passa a ser questionado se as “naturalidades” praticadas na instituição Escola são realmente naturais ou são imposições e costumes. A “verdade” defendida no ambiente escolar passa a ser discutida e analisada com outro olhar na tentativa de alcançar outra compreensão e interpretação dos processos educativos que levem a reflexões e novas práticas.

Para estudar a história de um estabelecimento de ensino é preciso compreender que se faz uma análise e uma narrativa, não que seja absoluta, considerando que outras poderão surgir. Uma instituição escolar traz muitas histórias, para essa pesquisa escolhemos a fundação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul no período em que se manteve autônoma, entre os anos de 1960 e 1967. Essas diversas histórias surgem “em decorrência de quem as narra, de quando as narra, de que tema está sendo colocado em foco” (WERLE, 2004, p. 28).

Pesquisar uma instituição escolar, no caso a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, remete a uma reflexão sobre a história de estabelecimentos de educação. Estes, tem sido focos de muitos estudos nos últimos anos e dentro da perspectiva da História Cultural implica em revelar as participações e envolvimento dos diferentes sujeitos que compartilharam do período e fato analisados. As distintas percepções revelam diversas representações dos fatos e de como foram conduzidos naquele tempo e espaço. Esses variados olhares podem ser alcançados através de pesquisa de documentos, imagens, comunicações deixadas ou por meio de falas, com entrevistas por exemplo. Para um melhor entendimento dessa forma de relato é preciso compreender outro conceito, memória.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (Le Goff, 1996, p. 423)

A escola se usa da memória para exercer suas atividades. Desde os tempos antigos é exigido do aluno que exercite a memória através de leituras e retóricas ou de jogos que estabeleçam regras de memorização. O sistema escolástico das universidades, que influenciou o início da

Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, se usava do recurso da memória fundado na oralidade e na retórica. Le Goff (1996) cita alguns trechos de retórica e estudos teológicos para falar das teorias da memória. Entre eles, que ela é guardiã do que se pensa, arca de todas as coisas, e que para exercitá-la é preciso praticar exercícios que exijam o aprender de cor, a prática da escrita repetida. O autor cita o texto escrito por Boncompagno da Signa, *Rhetorica novissima*, que assim define, “a memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças à sua semelhança com as passadas” (LE GOFF, 1996, p. 453).

Anne-Marie Chartier, em seu *Fazeres ordinários da classe*, nos diz que toda pesquisa deve ser carregada de perguntas. Que essas perguntas fazem e conduzem a busca por respostas. Muitas vezes, temos, ou acreditamos que tenhamos, as respostas, contudo, são as perguntas que movem esse processo. Todo pesquisador deve se questionar, sobre seu objeto de estudo, onde, como, de que forma o observar e entender. A partir de perguntas construímos um significado. Nossas escolhas encaminham nossas práticas.

Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das *escolhas* múltiplas, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistematizadas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução. (CHARTIER, 2000, p. 165, grifo da autora)

Ao historiador pesquisador cabe a separação, graduação, nivelamento de sua busca, porém sempre articulado por indagações. Esse estudo, construído partindo de perguntas, inquietações e curiosidades, buscou nas diversas fontes históricas disponíveis, através de documentos escritos, imagens e relatos o significado para esses sujeitos da decisão e movimento em prol de instalar o Ensino Superior na cidade.

A escrita é o princípio da pesquisa e a pesquisa é o princípio da aprendizagem. Assim, observar culturas e práticas nos remete a procedimentos estreitos com a antropologia e registros etnográficos. Escrevendo passos, planejamentos, lendo e relendo, analisando e voltando a analisar, a construção vai acontecendo. As questões pedagógicas levam a analisar a condição de existência da instituição escola. Por isso é importante ao pesquisador o olhar para a particularidade, o que produz significado, em que momento e de que forma, considerando sempre os sujeitos envolvidos. A materialidade da instituição, seus espaços, arquiteturas, modos de utilização, os regulamentos, formas de funcionamento produz representações. Como as pessoas operam e a partir do que constituem as diferentes apropriações.

Certeau (1998) falando sobre estratégias e táticas nos remete a pensar sobre produções culturais e operações racionais. As práticas cotidianas podem ser táticas usadas para justificar modos de fazer ou de agir. Contudo, se existem as táticas, há estratégias, movimentos dinâmicos, não absolutos, ligados à hierarquia e formas de poder. A estratégia, relacionada diretamente à

ordem, ao determinado, ao instituído, postula um lugar suscetível, enquanto a tática, ação calculada, não tem por lugar senão o do outro. Essa ação, ligada a formas criativas dos sujeitos para sobreviver a determinadas condições ou situações, nos faz entender as ações e intenções da sociedade caxiense em busca de qualificação pelo estudo de nível superior.

Ressalta que a diferença responde a coerções antes de possibilidades,

as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresentam e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 1998, p. 102, grifos do autor)

Realizar essa pesquisa sugeria examinar as normas, organização, imagens, relatos, documentos, ritos que cercaram a criação de uma instituição de Ensino Superior. Com isso, a narrativa busca a representação da realidade proposta por esses sujeitos que viveram esse acontecimento nesse tempo e nesse espaço. As representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2012, p. 39).

Não podíamos perder o foco nem minimizar a busca uma vez que entendemos, pelo caminho da História Cultural, que algumas fontes, principalmente as documentais, podem mostrar possibilidades impensadas ou transmitir um entendimento de que as informações mostradas não são importantes. Essas alternativas poderiam nos conduzir por outros caminhos, contudo precisamos viver esse processo com esforço e determinação para interpretar as sinalizações.

Em pleno desenvolvimento sócio-econômico, as lideranças religiosas e laicas da cidade de Caxias do Sul ansiavam por um estabelecimento de Ensino Superior para satisfazer a demanda originada pelas escolas que atendiam o então Ensino Secundário. Os professores de Ensino Primário se formavam na Escola Normal enquanto os do Ensino Secundário buscavam ensino fora, nos centros maiores como a capital Porto Alegre. Como cidade do interior, Caxias do Sul recebia os reflexos do ensino oferecido nos grandes centros.

Se considerarmos a organização curricular, a definição dos conteúdos programáticos, os procedimentos didático-científicos e, principalmente, a procedência e formação acadêmica do corpo docente, feita as ressalvas aos demais aspectos envolvidos, vemos que as orientações são as mesmas às oferecidas na capital do Estado. (PAVIANI, 2012, p. 139)

As lideranças da cidade se uniram e o Bispo Diocesano acatou e liderou o desafio. A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul surgiu a partir dessa união de forças e da intenção do Bispo Dom Benedito Zorzi de que a cidade tivesse instalado o Ensino Superior.

Em 08 de julho de 1959, é criada a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul através de um Decreto Curial, direito conferido pelo cânon 1375 do Código de Direito Canônico. No documento, é expressado o crescimento da cidade e da região e recomendado que fosse despendido empenho total para que a Faculdade entrasse em funcionamento e obtivesse reconhecimento seguindo as leis

vigentes no país.

A cidade e a região nordeste gaúcha viveram um momento ímpar de união de esforços para conquistar o que havia sido proposto. Segundo PAVIANI (2012) as forças da sociedade se manifestavam e demonstravam interesse em manter uma instituição de nível superior. “O Ensino Superior em Caxias do Sul surgiu de reivindicações da comunidade, de estudos preliminares, de audiências com autoridades governamentais e eclesiásticas, da necessidade de formação de professores e profissionais” (PAVIANI, 2012, p. 143). O autor salienta que o Ensino Superior, privado, no município enfrentou dificuldades financeiras, contudo contribuiu para o desenvolvimento econômico e social de toda a região.

Caxias do Sul tinha em seus quadros diversos professores que almejavam o Ensino Superior e a Igreja tinha em seu Seminário muitos alunos que deveriam concluir o curso de Filosofia para continuar a formação religiosa. Dom Benedito Zorzi recebeu inúmeros documentos de congratulações pela atitude tomada criando a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Consta nos documentos pesquisados que entre os apoiadores estão congregações religiosas ligadas a estabelecimentos de ensino de toda a região, entidades empresariais e representantes de classes sindicais, órgãos de imprensa como emissoras de rádio e jornais, gestores e professores de diversas escolas instaladas na cidade, além de autoridades políticas como vereadores e prefeitos de municípios próximos.

A união desses grupos fortaleceu a iniciativa de Dom Benedito Zorzi e em 19 de janeiro de 1960, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, assinou o Decreto 47668, autorizando o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul com os cursos de Filosofia, Letras neolatinas, Geografia, História e Pedagogia. Alceu Amoroso Lima foi o relator do parecer 597 aprovado pela Comissão de Ensino Superior do MEC em 11 de dezembro de 1959. A legislação da época previa que as instituições funcionassem com autorização pelo período de três anos. Assim, a Faculdade permaneceu apenas com autorização e seu reconhecimento como instituição de Ensino Superior foi solicitado em 1963. Apenas em 1965 saiu a determinação e a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul passou a ser reconhecida pelo MEC como instituição de Ensino Superior.

As Diretorias que comandaram o funcionamento da Faculdade

O regimento interno previa gestão de três anos para a direção da Faculdade, nomeada pela Mitra Diocesana. O primeiro diretor foi Padre Plínio Bartelle, pelo período de 08/07/1959 a 18/02/1963. A segunda gestão teve à frente Padre Dalcy Ângelo Fontanive. Contudo este ficou no cargo de 18/02/1963 a 11/04/1964. Padre Fontanive teve problemas com os militares e foi detido pela Operação Limpeza da Polícia Federal, tendo que se afastar da instituição. Com esse acontecimento, assumiu a vice-diretora, Madre Maria da Eucaristia Daniellou, que se manteve, de

forma interina, de 11/04/1964 a 31/01/1965. A religiosa não foi nomeada para o cargo mesmo tendo exercido por nove meses. Dom Benedito Zorzi nomeou para o final do segundo período, de 31/01/1965 a 20/07/1965, Padre Paulo Luiz Zugno. De 20/07/1965 a 24/01/1967 o diretor nomeado foi Padre Sérgio Félix Leonardelli. O mandato foi interrompido com a incorporação pela Associação Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Padre Plínio Bartelle nasceu em 28 de março de 1918, no município de Farroupilha, e faleceu aos 62 anos de idade, em 01 de junho de 1980. Formado em Filosofia e Teologia pelo Seminário Maior Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo. Foi ordenado sacerdote em 29 de novembro de 1942 pelo Bispo Diocesano Dom José Baréa. De acordo com o jornal *Pioneiro* de 07 de junho de 1980, lecionou Filosofia, por 30 anos na Escola Normal Duque de Caxias e no Seminário Nossa Senhora Aparecida. Além da atuação como professor e gestor sempre vinculado à área da educação, trabalhou como Pároco na Igreja São José Operário em Caxias do Sul. Como reconhecimento de sua atuação na cidade, segundo o mesmo jornal, na edição de 18 de março de 1975, recebeu em março daquele ano a “Medalha Caxias do Sul” das mãos do então prefeito Mário Bernardino Ramos. Após sua morte teve seu nome escolhido para denominar uma rua no bairro Pioneiro. A indicação foi aprovada através da Lei 2697, de 03 de dezembro de 1981.

Padre Dalcy Ângelo Fontanive nasceu em 26 de fevereiro de 1933, em Bento Gonçalves. Formado em Teologia pelo Seminário Maior de São Leopoldo e Filosofia pela Universidade Católica Sulriograndense de Pelotas. Foi secretário da Faculdade de Ciências Econômicas e, segundo o jornal *Correio do Povo*⁶⁴ de 23 de fevereiro de 1963, diretor da Assessoria da Assistência Social do Conselho Municipal do Desenvolvimento Econômico e Social de Caxias do Sul. Em entrevista concedida ao jornal *Pioneiro* em março de 1963, disse que aquele ano representava o início de uma nova fase na instituição que estava assumindo como diretor. Além do prédio novo, inaugurado em 16 de março, a primeira turma se formaria ao final do ano. Fontanive trouxe a Caxias Dom Cândido Padim, Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro que, como membro do Conselho Federal de Educação, visitou as novas instalações, conversou com professores e alunos da instituição. Ao final a Faculdade de Filosofia recebeu muitos elogios. Em seis de abril começa o *Noticiário da Faculdade de Filosofia*, criado pelo diretor Fontanive e mantido nas edições do jornal *Pioneiro* com destaque para as informações sobre o andamento e condução da instituição, bem como dos eventos que estavam em realização.

No mesmo ano, o diretor revelava que Mestres brasileiros ministrariam cursos na instituição. De fato, foram realizados: curso de *Extensão Cultural*, com o sociólogo Fernando Bastos Ávila, vice-reitor da Universidade Católica carioca; curso de *Psicologia Profunda*,

⁶⁴Periódico de circulação estadual com sede na capital, Porto Alegre. Fundado em 1895 pelo grupo Caldas Júnior se manteve até 1984, quando teve suas edições interrompidas por dois anos. A partir de 1986 com o relançamento, é mantido pela Empresa Jornalística Caldas Júnior, ligada à Central Record de Comunicação.

coordenado pelo Círculo Brasileiro da especialidade; curso de extensão sobre a *História do Rio Grande do Sul*, com o professor Pedro Calmon; *Atualidade da Filosofia Tomista* foi o tema da palestra proferida pelo professor Newton Sucupira. Já no início do ano de 1964 foi realizado um curso intensivo de verão, com duração de seis semanas, com a participação da equipe *Economia e Humanismo* do Rio de Janeiro, com o tema *Realidade Nacional e Desenvolvimento*.

Madre Maria da Eucaristia Daniellou esteve à frente da Faculdade com consentimento do Bispo Diocesano, porém sem decreto de nomeação. Dom Benedito, ao nomear Padre Paulo Zugno refere o período em que a religiosa esteve na direção da instituição. Madre Maria da Eucaristia desempenhou diversos trabalhos na gestão da Faculdade, entre eles, o interesse que demonstrava para com os jovens universitários. Considerada autoridade destacada no Brasil em língua greco-latina, era vista como motivadora pelos colegas docentes e pelos alunos. Com retorno previsto para a França em 1968, no ano anterior foi agraciada com a “Medalha Caxias do Sul” como reconhecimento de seu trabalho junto à comunidade caxiense. O Diretório Acadêmico Pio XII, através da presidente Marisa Formolo e do secretário Valter Zanatta, enviou ao prefeito Hermes João Webber, em 05 de agosto de 1967 o ofício número 17/67 solicitando o reconhecimento. No documento consta ainda uma declaração de que os alunos se sentiam em dívida para com a docente por tudo que havia realizado. O prefeito encaminhou o pedido e o reconhecimento foi concedido no final daquele ano, antes de seu retorno ao país de origem.

Paulo Luiz Zugno nasceu em 24 de agosto de 1934. Teólogo formado na Pontifícia Universidade Gregoriana, de Roma, assumiu como professor na Faculdade de Filosofia em março de 1961. Lecionando *Doutrina Social da Igreja*, tinha por base as Encíclicas Sociais dos Papas e circulava por todos os cursos da Faculdade. Em entrevista concedida em 08 de dezembro de 2014, o professor Zugno explica que sua gestão à frente da instituição foi marcada por formação de equipes de trabalho. Com a ideia de delegação de tarefas começou uma discussão sobre o sistema pedagógico que culminou com a criação de departamentos conforme os cursos que estavam em funcionamento. Salaria que muitas dificuldades foram resolvidas com base no diálogo, tanto com professores quanto com alunos. O objetivo principal da administração da Faculdade era, segundo o ex-diretor, manter o ensino e a vontade dos acadêmicos de concluírem seus estudos.

Sérgio Félix Leonardelli, estudou no Seminário Diocesano Nossa Senhora Aparecida, de Caxias do Sul, formado em Filosofia e Teologia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Conceição de Viamão. Em 03 de julho de 1960 foi ordenado padre. Exercendo suas funções junto à Diocese, foi pároco em Farroupilha e em Torres. Com a criação da Associação Universidade de Caxias do Sul assumiu como vice-reitor, cargo que exerceu até 31 de maio de 1971. Leonardelli faleceu em 28 de outubro de 2006.

As diretorias foram concretizando ações com o passar do tempo. Desde o início, com o

Padre Plínio Bartelle, muitas conquistas foram alcançadas e a comunidade se fez presente conforme contam os documentos de agradecimentos e parabenizações de diversos segmentos. No ano de 1963 o Padre Dalcy Ângelo Fontanive encabeçou um movimento pela realização da I Semana da Faculdade de Filosofia que foi realizada de 22 a 28 de setembro de 1963, juntamente com o Congresso Estadual das Faculdades de Filosofia. Descrita como evento de caráter social com conteúdo artístico e cultural, segundo os documentos, houve repercussão estadual e nacional e o evento foi acolhido pela população que se fez presente durante todos os dias.

Observamos que a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi uma instituição que motivou e envolveu a comunidade. Está claro em todos os documentos que nas mais diversas modalidades, a população estava presente, em assinaturas de solicitações, cartas de congratulações por ações ou atitudes executadas e encaminhadas por seus gestores e em eventos, como essa semana que teve participação da comunidade de forma geral e não apenas dos acadêmicos.

Fontanive, o diretor da Faculdade de Filosofia é detido pelo Regime Militar

O ano de 1964 foi um período ímpar no Governo brasileiro. O golpe militar desencadeou muitas mudanças legais, institucionais e organizacionais. Naquele momento o país vivia um descrédito da política a nível nacional e Jânio Quadros se lançou a presidente do país com adesão da União Democrática Nacional – UDN e de outros partidos menores. A intervenção dos militares se deu pela suspeita de que o comunismo era eminente e tomaria conta do país. Aldo Migot, que foi professor da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, em entrevista realizada em 17/11/2014, lembra que havia muitas manifestações populares. Salienta que os estudantes, representados pela União Nacional de Estudantes – UNE, se pronunciavam e demonstravam sua inquietação com os acontecimentos e com o governo.

Contudo, segundo o professor Migot, os pronunciamentos eram intensos e podiam ser entendidos como adesão ao movimento comunista que se desenvolvia na Europa. Era como se a Rússia fosse tomar conta do país a qualquer momento e isso desencadeou o golpe. João Goulart, presidente à época, conduzia o governo tendo rompido com a disciplina militar e devido sua forma de administrar era visto como corrupto e que estaria fazendo um desgoverno, como ressalta o entrevistado. A intervenção dos militares aconteceu em primeiro de abril de 1964.

Segundo o professor, o diretor Dalcy Ângelo Fontanive era muito ligado à ação católica da Igreja. Esses ramos da ação católica estavam se formando e contavam com forças advindas da união dos jovens. Partiu de uma ideia que nasceu na Europa, na Bélgica. Tinha um método, o chamado método de *Ver, Julgar e Agir*, inspirado no Evangelho de Cristo. Migot explica que *Ver* significava conhecer, constatar a realidade com o intuito de analisar e não fechar os olhos; *Julgar* tendo por base o Evangelho que diz *amar e respeitar o próximo*, julgar pelos ensinamentos de Cristo; *Agir* no

sentido de fazer algo para mudar, para melhorar. Segundo o professor, “isso se mostrou como perigoso” aos olhos dos conservadores (MIGOT, entrevista realizada em 17/11/2014, p. 14), porque, conhecendo a realidade, confrontava com o ensinamento evangélico e tinha que haver uma ação. Padre Fontanive, que era diretor da Faculdade, era também assistente da JUC, Juventude Universitária. Ressalta que na Faculdade havia influência da JAC e da JOC. As pessoas se reuniam, o estabelecimento de ensino se tornara um centro de debates.

Paulo Zugno, um dos diretores da Faculdade durante o período militar, reforça que havia muito choque de ideias, entre os progressistas e os não progressistas, os de esquerda e os de direita. As discussões, reivindicações de reformas, as exigências da sociedade, eram movimentos em que a classe estudantil se engajava. Salaria que o ambiente na Faculdade de Filosofia era muito marcado pelo debate ideológico. E, “quando deu o golpe de 64, então foi o, digamos assim, o epílogo de um processo que já vinha sendo encubado há mais tempo, há muitos anos” (ZUGNO, entrevista realizada em 08/12/2014, p. 4). Na Faculdade circulavam muitas pessoas, tanto de esquerda quanto de direita, mas a maioria era de esquerda e de opinião, com pronunciamentos que provocavam discussões acirradas sobre o cenário político, econômico e social do país, inclusive em sala de aula.

A Polícia Federal lançou no Brasil a *Operação Limpeza*, que nada mais era do que procurar, encontrar e recolher qualquer manifestante ou pessoa que se mostrasse contra o regime militar ou com sinais de comunista ou ainda simplesmente simpatizante. As cidades eram controladas, seus movimentos, sua população, eram vigiados e fiscalizados.

O professor Zugno conta que na sede da Faculdade foi impresso um folheto contra o golpe, que seria distribuído à população numa procissão religiosa programada para um domingo da metade do mês de abril. O evento foi organizado pela Igreja Católica, tendo saída da Igreja de São Pelegrino, percorrendo o centro da cidade pela Rua Sinimbu, até a Catedral Diocesana, onde seria celebrada uma missa em agradecimento pelo país não ter sido tomado pelos comunistas. Os panfletos foram espalhados durante a madrugada por toda a cidade, mas, a maior concentração se deu próximo à Igreja de São Pelegrino. Os conservadores, ao verem o panfleto levaram um exemplar para o comandante do Quartel do Exército local.

Zugno, que tinha sido professor de um Capitão do Exército, recebeu a informação que o diretor era investigado e seria buscado. Imediatamente ele orientou Fontanive a se ausentar da cidade. Conta que o diretor da Faculdade de Filosofia reuniu algumas mudas de roupas em uma pequena maleta e saiu da cidade. Mas, ele retornou em apenas três dias e ao chegar o pessoal do Exército estava de prontidão e o recolheram. Em seguida ele foi conduzido à capital, Porto Alegre, juntamente com outros detidos. Paulo Zugno, nos conta essa história, uma vez que na época era padre e recebeu a ordem, do Bispo Diocesano Dom Benedito Zorzi, de acompanhar o Padre Fontanive até a capital.

Relata que seguiram pela Rodovia BR-116, na época sem asfalto, e que a velocidade máxima permitida era 40 km/h. A comitiva era formada por vários veículos escoltados por dois jipes do Exército. Na capital, Léo Guedes Etchegoyen que era o secretário de segurança do Estado permanecendo no cargo até 1965, ouviu os depoimentos de todos os detidos naquele dia. Zugno não fazia parte do grupo dos detidos, por isso foi convidado a se manter afastado. Contudo, se pronunciou dizendo que estava acompanhando o diretor da Faculdade de Caxias. Após ter permitido seu acesso, acompanhou Fontanive até o gabinete do secretário. Ressalta que houve muita discussão entre o diretor da Faculdade e o secretário de segurança do Estado e após um longo tempo foi convidado a se retirar e retornar à serra uma vez que o diretor Fontanive ficaria detido em uma Paróquia na capital.

Zugno salienta que voltou para Caxias, entretanto, antes de sair da capital disse ao secretário do Estado que ficaria aguardando notícias porque tinha uma incumbência do Sr. Bispo Dom Benedito Zorzi. Após quatro dias sem notícias resolveu retornar a Porto Alegre em busca de saber como estavam os trâmites para que o diretor Fontanive fosse liberado. Ao sair de Caxias teve uma ideia, falar com o comandante do quartel local, o terceiro Grupo de Artilharia Anti-Aérea – 3GAA Ae. Em frente à residência do comandante conversou com ele e explicou o que havia acontecido reforçando que o diretor Fontanive não representava perigo, apenas pensava que poderia manifestar seu pensamento. Após uma longa conversa, recebeu das mãos do militar uma ordem de soltura de Fontanive que foi levada a Porto Alegre e o diretor foi liberado. Diante da situação, Padre Dalcy Ângelo Fontanive disponibilizou o cargo para o Bispo Dom Benedito que permitiu, em 11 de abril de 1964 que a vice-diretora assumisse interinamente.

Considerações Finais

Com o estudo realizado observamos que a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi mantida pela Mitra Diocesana local por sete anos, de 1960 a 1967, de forma autônoma e dentro da legislação vigente no país. Nesse período a gestão da instituição foi exercida por religiosos nomeados pelo Bispo Dom Benedito Zorzi que tinham apoio dos conselhos técnico e administrativo.

O regime militar atingiu a Faculdade ao levar detido seu diretor Padre Dalcy Ângelo Fontanive, o qual vinha exercendo uma administração com apoio da comunidade local que se fazia presente aos eventos realizados na instituição. A imprensa local também apoiava a administração e mantinha espaço para divulgação das ações realizadas na Faculdade. Contudo, a gestão escolar foi mantida, mesmo que de forma interina pela vice, Madre Maria da Eucaristia Daniellou.

Em 1967, com a criação da Associação Universidade de Caxias do Sul, a Faculdade de Filosofia foi incorporada à nova instituição de Ensino Superior, juntamente com as Faculdades de

Direito, de Economia, de Enfermagem e de Belas Artes. O primeiro reitor da UCS foi o diretor da Faculdade de Direito, médico Dr. Virvi Ramos e o vice, o diretor da Faculdade de Filosofia, Padre Sérgio Leonardelli. Mas, essa história poderá ser contada por novos estudos e, talvez, por outros pesquisadores.

Referências

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998-2000. 2 v.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 24 maio 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul**. 2.ed. Porto Alegre: EST, 1998.

GIRON, Loraine Slomp. **Caxias do Sul: evolução histórica**. Caxias do Sul, RS: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977. 99 p. (Centenário da imigração italiana)

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 1.ed. São Paulo: M. Fontes, 1992. 317 p. (O homem e a história)

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios)

PAVIANI, Jayme. O início do Ensino Superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). **Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012. p. 137 – 156.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares – de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação). p. 13 – 32.

ESCOLA NORMAL RURAL MURILO BRAGA DE CARVALHO: ESPAÇO ESCOLAR E MEMÓRIA INSTITUCIONAL (1952-1974)

Jauri dos Santos Sá

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Bolsista CNPq-PDJ

Email: <arqjauri@gmail.com>

Flavia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Email: <flaviaw@unisinos.br>

Resumo

O presente artigo traz uma investigação documental, iconográfica e de memória da história da Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho (ENRMBC). Ele busca compreender o que foi a escola normal rural pública em um pequeno município do interior gaúcho, caracterizando sua formação histórica, os sujeitos e o espaço escolar. A sua base metodológica situa-se no campo da investigação exploratória e o exame teórico que ele propõe revisita alguns conceitos para interpretar a historiografia. Apoiado nas análises sobre cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995, 1998; ESCOLANO, 1998), o estudo propõe-se a refletir sobre o conceito de instituição em seus desdobramentos para a história e a historiografia (GATTI JUNIOR, 2002; MAGALHÃES, 2004; NOSELLA; BUFFA, 2013). Ao fim, o artigo enfatiza a especificidade da escola normal pública concebida para a formação de um docente plenamente identificado com as práticas rurais, além de demonstrar que, no Rio Grande do Sul, a iniciativa pública foi posterior à iniciativa privada.

Palavras-chave: Escola Normal Rural; Memória Institucional; Espaço Escolar.

Introdução

O ensino normal rural foi um dos temas esquecidos da historiografia da educação no Brasil. Até pouco tempo, um número pequeno de trabalhos abordava o problema das escolas rurais de formação de professores. No entanto, as formas de registrar o passado da educação rural no país tomaram novos caminhos a partir do final do século 20 e princípios do 21. A temática de investigação conta agora com iniciativas desenvolvidas por pesquisadores consolidados, que socializam resultados em encontros regionais, nacionais e internacionais, articulando a educação rural na perspectiva histórica (WERLE, 2007).

Nesse contexto, as interpretações sobre a educação normal rural, nos programas de pós-graduação em educação do país, se preocupam, por exemplo, em investigar: a política oficial e o perfil de professor produzido na prática (ARAÚJO, 2011; 2006); a formação docente a partir das memórias dos sujeitos (ALMEIDA, 2007); a cultura do professor ruralista observado a partir da instituição formadora (NOGUEIRA, 2008); a formação docente a partir das práticas educativas (SCUSSEL, 2011); o mito, os ritos e as práticas associadas ao conceito de ruralismo pedagógico

(VARELA, 2012). Por outro lado, as publicações em periódicos fomentam discussões sobre a escola normal rural no cenário rio-grandense (WERLE, 2005; 2011) e a contribuição da memória oral para a história da educação (ALMEIDA, 2009; 2001).

Livros também foram organizados (WERLE, 2007; 2010; 2013), contextualizando os processos de nacionalização do ensino, da história da formação docente, ou das propostas pedagógicas para a formação do docente rural, configurando a história das instituições normais rurais, públicas ou privadas, principalmente do segundo terço do século 20. Nesse sentido, nossa abordagem neste artigo preocupa-se com maior interesse em fazer uma investigação documental, iconográfica e de memória da Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho (ENRMBC),⁶⁵ buscando compreender o que foi a escola normal rural pública em um pequeno município do interior gaúcho, caracterizando sua formação histórica, os sujeitos e o espaço escolar.

O recorte temporal proposto compreende a etapa entre o ano de criação da instituição (1952) e o ano de encerramento da escola normal rural (1974) buscando compreender: o que foi a escola normal rural em um município do extremo sul do Brasil; que alunos a escola beneficiou; como era a escola rural mista; quem foram os seus professores e, principalmente, que infraestrutura oferecia. Para responder a essas perguntas, valemo-nos de diferentes documentos localizados no arquivo da extinta instituição, neste momento, depositado na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Wilke,⁶⁶ no mesmo município. Entre os documentos consultados estão: livros de registro de alunos, de registro de professores, de admissão de alunos, de registro de frequência de alunos, de atas, documentos históricos da escola e fotografias, além do registro oral, obtido através do depoimento de duas ex-alunas.

Buscamos, aqui, compreender como a instituição escolar é sustentada nas análises da cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995, 1998; ESCOLANO, 1998; JULIA, 2001), incluindo aí a arquitetura. Assim, ao eleger o espaço escolar como objeto de estudo, compomos um fragmento da história da ENRMBC, entendendo a questão do espaço como um elemento constitutivo de uma nova concepção de escola (DÓREA, 2008). Autores como Viñao Frago (1995; 1998) e Escolano (1998) chamam a atenção para a importância do espaço escolar, definindo a arquitetura escolar como “o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

65O nome da escola é uma homenagem ao educador e professor Murilo Braga de Carvalho, chefe do Serviço de Seleção e Orientação Profissional do INEP (1946). O professor organizou planos de construções escolares em todo o Brasil, planos de desenvolvimento das Escolas Normais para a formação de novos professores e iniciou o trabalho de aperfeiçoamento dos professores dos Estados (Acervo ENRMBC).

66Rio Grande do Sul. Resolução 320/2012. Das providências com respeito ao acervo das escolas extintas. Diz que a documentação, recolhida pelo órgão regional da Secretaria de Educação, será depositada em um estabelecimento público de ensino estadual, mais próxima da escola extinta, sob a responsabilidade do órgão regional. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação. 18 de Janeiro de 2012.

Também fundamentamos nossas reflexões sobre a história das instituições escolares (GATTI Jr, 2002; MAGALHÃES, 2004, NOSELLA e BUFFA, 2013), produzidas a partir do cruzamento de informações variadas, ou seja, não apenas pela documentação oficial, mas por outras materialidades e pela memória coletiva dos grupos e dos indivíduos, dialogando com Werle (2007; 2010; 2013) sobre o contexto político-ideológico que caracterizou a criação das escolas normais rurais em solo sul-brasileiro. Nesse sentido, este texto contribui para resgatar a importância da cultura escolar específica e diferenciada da escola normal rural pública, abordando a ENRMBC de Santa Cruz do Sul-RS, instituição concebida para a formação de um docente plenamente identificado com as práticas rurais.

Breve panorâmica sobre as escolas normais rurais no sul do Brasil

Conforme Monarca (2007), os ideais de um Brasil como país essencialmente agrícola, assentado na pequena e média propriedade agrícola, remontam aos escritos do sociólogo Alberto Torres, autor de obras como *A organização nacional* e *O problema nacional brasileiro* (1914). No entanto, será através do protagonismo de Sud Mennucci, professor primário, jornalista, escritor, administrador público e discípulo de Alberto Torres, que “o discurso sobre o mundo rural deixa de ser mensagem mística saturada de idealizações românticas e compensações escapistas, para se tornar atividade política com fundamentos técnicos” (MONARCA, 2007, p. 36). A criação de uma escola normal rural concretiza-se em 1934 com a instalação, na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, da primeira Escola Normal Rural do Brasil. Logo outras são criadas no país.

Ao analisar o contexto e funcionamento do ensino no meio rural no sul do Brasil, Werle (2007) acentua que, ainda que o ensino rural fosse uma proposta de âmbito nacional nas décadas de 1930 e 1940 no Rio Grande do Sul, esta era uma realidade associada à Igreja.⁶⁷ É importante dizer que até as duas primeiras décadas do século 20, a criação das escolas rurais, no estado gaúcho, estava solidamente vinculada aos grupos de imigrantes europeus. Ainda que a princípio favorecida pela política oficial de ocupação do território, a situação mudou em 1937 quando o Estado protagonizou a nacionalização dessas escolas e o idioma nacional passou a ser obrigatório.

Con la intención de nacionalizar las escuelas extranjeras en las zonas de inmigración y proponer la diferenciación de la educación primaria entre las zonas urbanas y rurales, el gobierno federal acabó favoreciendo la creación de las escuelas normales rurales y de nuevos establecimientos de enseñanza para el medio rural en el sur del país (WERLE;

⁶⁷A comunidade evangélica contava, desde 1913, com uma escola para a formação de professores. Em 1923, foi criada a Escola Normal Católica, ainda que a primeira iniciativa de formação de professores para a zona rural do Rio Grande do Sul tenha ocorrido em 1902. Em 1937, o estado somava 590 professores comunitários evangélicos e 438 professores paroquiais católicos, estabelecidos na zona rural. (WERLE, 2007).

METZLER, 2011b, p. 416).

Tal perspectiva acabou por constituir-se em um pacto inusitado, a partir da década de 1940, quando de uma articulação pública e privada surgem, no Rio Grande do Sul, as escolas de formação de professores de primeiras letras para zonas rurais (WERLE, 2011a). Desse modo, em 1941 foi criada a Escola Normal da Arquidiocese de Porto Alegre, dirigida pelos Irmãos Maristas e a Escola Normal Rural La Salle (1941-1972), em Serro Azul (atual Cerro Largo), mantida pelos Irmãos Lassalistas. Em 1942, foi criada a Escola Normal Rural Murialdo. Mantida pelos padres Josefinos, esta escola se situava no distrito de Ana Rech, no município de Caxias do Sul, região de colonização italiana.

Conforme Werle (2011a), houve então dois momentos diferenciados na criação de escolas normais rurais no Rio Grande do Sul. Se, na primeira fase, as escolas estavam diretamente vinculadas à iniciativa da Igreja Católica,⁶⁸ na segunda fase, na vigência do Decreto-Lei 8.530/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, observa-se a iniciativa de outras mantenedoras. A criação da Escola Normal Rural Assis Brasil (1953-1965) do município de Ijuí, por exemplo, partiu da articulação entre da Prefeitura Municipal e a Cooperativa Agrícola Ijuicense Ltda., e a Escola Normal Rural Presidente Getúlio Vargas (1957-1971), do município de Três de Maio, vinculava-se uma igreja protestante.

Foi na segunda fase, na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal, que o Poder Público Estadual criou, pelo Decreto nº 2627/1951, as suas próprias escolas normais rurais. Assim, no início da década de 1950 surge a Escola Normal Rural de Osório, na região litorânea do estado, e a Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho, na região central, no município de Santa Cruz do Sul. Ambas estiveram ativas como escola normal rural pública até a década de 1970, quando foram extintas com a Reforma Educacional, formando, além de professores para o ensino rural, lideranças que se destacaram no cenário público local e regional.

O município de Santa Cruz do Sul e a constituição da escola normal rural

O município de Santa Cruz do Sul tem suas origens na antiga colônia de Santa Cruz, criada a partir de 1847 no município de Rio Pardo. Os primeiros lotes da Linha Santa Cruz foram destinados a imigrantes alemães que iniciaram a colonização em 1849. Em 19 de novembro de 1905 a colônia é elevada à condição de cidade, com a denominação de Santa Cruz, a qual foi alterada para Santa Cruz do Sul em 29 de dezembro de 1944. Localizada a 150 km da capital estadual, Porto

⁶⁸“É preciso destacar que nenhum dos estabelecimentos de ensino privado que ofereceu curso normal rural no Estado mantém, nos dias de hoje, curso de formação de professores, embora [...], alguns deles permaneçam alinhados com a formação para a área agrícola. Dentre estes, as escolas de Ana Rech, de Ijuí e de Três de Maio” (WERLE, 2011a, p. 262).

Alegre, o município é considerado um polo regional, contando atualmente com uma população estimada de 125.000 habitantes (IBGE/2014).

Segundo dados publicados na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros do IBGE, o município de Santa Cruz do Sul tinha na indústria seu baluarte da economia, possuindo, no ano de 1955, um total de 514 estabelecimentos industriais em funcionamento. Chama à atenção a contribuição da indústria do fumo,⁶⁹ que representava 63,9% da produção industrial na época. Seu cultivo ocupava o primeiro lugar em volume físico, o que rendeu a cidade o título de a “Capital do Fumo”.⁷⁰ Foi no início dessa década que a ENRMBC foi criada.⁷¹ Para a instalação, foi ocupada uma área de 47,5 hectares que no passado abrigou a Estação Experimental do [Fumo⁷² da Secretaria da Agricultura do Rio Grande do Sul](#).

Os trabalhos de adaptação das instalações físicas ocorreram no primeiro semestre de 1952, e em 20 de junho as atividades se iniciaram oficialmente na escola normal rural. A solenidade, de caráter oficial, contou com a presença do prefeito, do presidente da Câmara de Vereadores, de alguns vereadores, do vigário, de representantes da comunidade evangélica local, da imprensa, além do corpo docente e discente da escola. A primeira turma⁷³ iniciou as aulas em 1 agosto de 1952 e contava com 29 meninos e 10 meninas.

O exame de admissão era composto por provas de Português, Matemática, História e Geografia do Brasil, e o currículo regular para o primeiro ano contemplava as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil, Cultura Artística, Economia Doméstica, Agricultura Geral, Zootecnia Geral, Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas, Educação Física, Música e Canto, totalizando 44 aulas semanais. O corpo docente pioneiro era integrado por 10 professores, sendo que o primeiro diretor foi o professor Diomario Beretta Lopes.

Como uma irmandade: diretores, professores e alunos da Murilo Braga

Ao rememorar as situações cotidianas das aulas, as memórias dos sujeitos refletem sobre

⁶⁹Além da indústria do fumo, destacavam-se as seguintes: indústrias alimentares com 18,9%; as indústrias de bebidas 0,9%; indústrias de madeira 2,2%; transformação de produtos minerais 1,4%; couros e produtos similares 0,2%; indústrias químicas e farmacêuticas 1,9%; indústrias têxteis 1,2%; indústrias metalúrgicas 1,8%; indústrias do mobiliário 0,9% e vestuários, calçados e artefatos de tecidos 0,5%. Disponível em: <www.santacruz.rs.gov.br>. Acesso em: 03 Mar. 2015.

⁷⁰O cultivo do fumo difundiu-se em Santa Cruz do Sul a partir de 1918, quando a empresa Souza Cruz instala ali a primeira usina de beneficiamento. Em 1923, é instalada uma estação experimental de fumo. (CORREA, 1992).

⁷¹Nesse momento não temos como precisar o que justificou a escolha do município de Santa Cruz do Sul para sediar a instalação da escola normal rural, a exemplo do que sugere Doris Bittencourt de Almeida relativo à escolha do município de Osório: “Infere-se que pode ter influenciado a escolha de Osório como um dos municípios que iriam sediar a escola o fato do Superintendente do Ensino Rural Juvenal José Pinto, ter sido, anteriormente, Prefeito de Osório [...]”. (ALMEIDA, 2007, p. 115).

⁷²Em 18 de julho de 1939, foi lavrada a escritura na qual a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul doava ao Estado do Rio Grande do Sul uma área total de 47,5 hectares, para instalar o posto experimental de fumo da Secretaria Estadual de Agricultura. (Acervo ENRMBC).

⁷³Ofício nº 30, de 1 de agosto de 1952 (Acervo ENRMBC).

práticas que permitem compor o cenário institucional de uma pequena escola normal rural pública do interior gaúcho. Essa perspectiva é anunciada por Magalhães (2004, p. 139) quando se refere à história das instituições educativas: “a compreensão da evolução institucional corresponde à correlação de uma constelação epistêmica [...], constituída por materialidade, representação, apropriação”. São depoimentos com posicionamentos menos críticos e mais afetivos, que decorrem dos processos de apropriação, entendendo a apropriação no sentido de semelhança, de reprodução e de invenção. (WERLE, 2007).

Na especificidade da ENRMBC, consideramos a voz de duas ex-alunas⁷⁴ para contar essa versão da história institucional, sem a intenção de reconstituir a vida naquele estabelecimento de ensino. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em janeiro de 2014, na residência de uma das depoentes, evocando, através de uma conversa amigável e informal, lembranças individuais de cada uma das ex-alunas. A simultaneidade da entrevista não inibiu a franqueza das respostas, e sim atuou de forma positiva, pois a partir da discussão e troca de histórias de uma com a outra “podem surgir alguns *insights* fascinantes” (THOMPSON, 1992, p. 266).

Os docentes das escolas normais rurais tinham formação altamente qualificada. Em geral, eram formados na capital do estado e estudaram em faculdades ou cursos técnicos. A excelente formação dos docentes é uma das características presentes nos relatos das depoentes:

“Todos eram professores formados em Porto Alegre. Quem dava aula era gente especializada mesmo, nem o Mauá ou o São Luís tinham professores catedráticos, como na época eles chamavam, só o Murilo Braga tinha. Era a nata dos professores [...]; o Ariosto era de Alegrete, o Capaverde era de Porto Alegre, o Debiasi de Bento Gonçalves, o Giardini Paesi de Bento Gonçalves, a Dalva de Porto Alegre” (Depoente 1).

“[...] o Giardini Paesi foi até secretário de educação em Porto Alegre, era o nosso professor de Português e História [...]” (Depoente 2).

A formação dos docentes consolidou-se ao longo dos anos, tornando-se uma referência para os novos alunos. O caráter público da instituição e o vínculo histórico familiar de legado docente de alguns contribuíram, também, no momento da opção pela escola. Essas últimas características são observadas nos relatos a seguir:

“Escolhi porque a minha mãe era professora e nós tínhamos aquele, o seguimento, eu e minha irmã que éramos gêmeas [...] iniciamos em Nova Bréscia, na escola normal que tinha lá. Mas como era muito longe e era particular [...] a gente veio para a escola Murilo Braga dar sequência aos estudos e ter a formação de professoras” (Depoente 1).

“Escolhi a escola porque meu sonho desde criança era ser professora [...] Como aqui era

⁷⁴Agradecemos os relatos de M.C.F. e Z.F.K., doravante denominadas, respectivamente, Depoente 1 e Depoente 2. A Depoente 1 foi aluna da ENRMBC no período de 1960 a 1964. Também foi professora do educandário, após concluir a formação superior. A Depoente 2 foi aluna no período de 1959 a 1962. Não exerceu o magistério. Ambas são ativas organizadoras dos encontros dos ex-alunos, realizados anualmente em Santa Cruz do Sul. A transcrição das entrevistas compõe um documento de 10 páginas espaço um e fonte tamanho 12. As depoentes assinaram termo de consentimento, permitindo a divulgação do relato.

gratuita, a gente só pagava a pensão, não se pagava a alimentação, então foi por isso que eu optei” (Depoente2).

Os alunos se deslocavam do interior do município ou de locais distantes para estudar na Murilo Braga. Alguns vinham da região da fronteira e do noroeste do estado. As relações de amizade eram intensificadas e, muitas vezes, os que residiam longe acabavam por passar feriados prolongados nas residências daqueles que viviam próximos da escola.

“Os que eram de cidades mais distantes só se deslocavam nas férias de julho. Todos os finais de semana, na sexta-feira a gente era dispensada para ir para casa. Aí então eu levava essa turma que era de longe, que a gente fez amizade, para minha casa em Passo do Sobrado” (Depoente 2).

O fato de frequentar uma instituição pública, desde os 13 ou 14 anos, em regime de internato, no caso dos meninos, ou de semi-internato, para as meninas, também intensificava as relações de amizade entre alunos, professores e a direção. O relato emocionado da Depoente 1 evoca esses valores e os sentidos a eles atribuídos:

“Quando [chegavam] datas assim, [como a] Páscoa, os alunos não podiam ir para casa, não tinham condições de pagar passagem; os guris, eles ficavam né, e as gurias também, as que moravam longe. Então nunca me esqueço que o professor Ferrugem e a dona Armínia faziam os ninhos de páscoa para eles. Era uma família, o corpo docente, discente, os funcionários, todos”.

De modo geral, as memórias das depoentes sobre esse período de formação evidenciam uma rotina intensa de estudo e trabalho. O tempo escolar e as práticas obedeciam a regras previamente estabelecidas e se constituem num aspecto marcante nas narrativas:

“O vice-diretor do internato, de manhã, às 7 horas batia a sineta e tirava a turma da cama, faziam a higiene, tomavam o café e depois tinha aula até o meio-dia e depois do almoço tinha aula prática ou teoria [...]; as técnicas agrícolas e a zootecnia, na horta, sempre tinham um professor responsável por aquela matéria e estavam 2 ou 3 funcionários juntos, ensinando e o aluno junto aprendendo e executando também aquela tarefa. [...]. Tinha hora do estudo no internato [à noite]. Uma hora de estudo coordenado pelo vice-diretor [...]. Depois, todo mundo fazia a higiene, escovavam os dentes e iam para a cama [...]; o aluno saía assim, com uma formação incrível, para atuar no interior dos interiores” (Depoente 1).

Até 1957 não havia escola experimental que proporcionasse conhecimento prático aos alunos concluintes do curso da ENRMBC. Para solucionar a deficiência, um acordo entre a direção da Escola Normal Rural, o delegado regional de ensino, a direção do Grupo Escolar Estado de Goiás e a Inspeção Municipal de Ensino de Santa Cruz do Sul, permitiu o exercício de atividades práticas no grupo escolar do município (EDUCAÇÃO RURAL, 1957). Na entrevista, as narrativas recordaram essa prática (figura 1) na instituição e também fora dela, registrando a importância que representava o estágio para os alunos concluintes:

“Essa turma, até 1963, fez estágio dentro da Murilo Braga na escola primária anexa, [...]. Os alunos davam aulas, foi assim de 1958 a 1963. Depois disso eram obrigados a fazer fora. A gente escolhia a escola mais próxima, eu morava em Venâncio, e a escola era bem pertinho. Depois, a equipe de revisão de estágio nos visitava várias vezes, até horta eu tive que fazer na escola, os pais ajudaram, era uma horta de taquara, bonitinha. Quando eles foram visitar estava linda, com couve, cebola, tinha que mostrar serviço” (Depoente 1).

Figura 1

Práticas docentes: estágio na escola primária anexa e aula prática de zootecnia.



Fonte: Acervo pessoal da Depoente 1.

Os formandos nem sempre seguiam a carreira do magistério, embora como bolsistas do governo do estado eles tivessem o compromisso de atuar por alguns anos como professores⁷⁵ públicos em escolas rurais de primeiras letras (WERLE, 2008). A formação desses jovens docentes rurais também revela o que Werle (2007) definiu como amplitude de funções do professor. Essa condição também foi observada nas falas:

“O professor ou a professora, naquela época, era uma autoridade no lugar. O professor era respeitado [...] a gente tinha que ser o exemplo da comunidade, era tudo, até se havia uma briga, uma disputa, uma discordância entre familiares, a professora era chamada, tamanha a valorização. A professora era chamada para conselheira da família” (Depoente 2).

Havia também as atividades complementares (figura 2) que envolviam, por exemplo, associações recreativas e prática desportiva. Conforme os relatos, o Centro de Tradições Gaúchas⁷⁶ (CTG) da ENRMBC foi um dos pioneiros no município. O grupo fazia apresentações em eventos sociais da cidade, como nos jantares das associações de médicos ou de advogados, como forma de angariar fundos para a viagem de formatura. As apresentações também ocorriam nos cinemas locais, o Apolo e o Vitória.

Figura 2

75BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Art 50, Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso de parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.

76O boletim Educação Rural de 1957 publica uma nota do jornal Diário de Notícias de 10 de fevereiro de 1957, que faz referência à proposição de Juvenal José Pinto, da Superintendência do Ensino Rural, de instituir o tradicionalismo no currículo regular das escolas primárias rurais gaúchas. No mesmo volume, é publicado o Plano de Atividades do Conjunto Folclórico Estância General Osório, da ENR de Osório, o qual previa pesquisa, análise e divulgação de lendas, de danças, de músicas e costumes tradicionalistas. (EDUCAÇÃO RURAL, vol. 1, 1957).

Atividades complementares: apresentação folclórica e viagem de formatura.



Fonte: Acervo pessoal da Depoente 1.

A infraestrutura oferecida para a finalidade formativa: o espaço escolar

Para as discussões sobre este tópico, apoiamo-nos nos documentos escritos, além das narrativas. Incluímos aí outras materialidades no intuito de compor esse fragmento, construindo assim outro cenário da história da ENRMBC. Ao investigar a história das instituições educacionais a partir desse ângulo, interessa-nos destacar outros “elementos que conferem identidade à instituição educacional [...]” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20). Nesse caso em particular, valemo-nos de fotografias e plantas baixas de prédios, assim como outras fontes localizadas no acervo escolar, articulando “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 74), daquele momento.

Em 1943, já era patente, por parte do governo do interventor federal de então, o Gen. Osvaldo Cordeiro de Farias (1938-1943), a preocupação com o problema dos prédios escolares para a escola primária rural no Rio Grande do Sul. Na mensagem encaminhada à Presidência da República, indicava-se a construção de “71 novas unidades, sendo 34 de alvenaria e 37 de madeira” (MENSAGEM..., 1943, p. 11), para a zona rural. No entanto, a escola normal rural pública instituída para a formação do docente rural ainda não era uma realidade; o ensino ocorria nas escolas privadas, vinculadas à iniciativa da Igreja Católica ou de igrejas protestantes.

A preocupação dos órgãos públicos com o espaço escolar público e específico para a formação do docente rural aparece, pela primeira vez, no Decreto nº 1.812/51. O Artigo 58 do referido decreto impõe, como condição *sine qua non* para o funcionamento de Escola Normal Rural, satisfazer as seguintes exigências mínimas: a) prédios e instalações adequados; b) área de terra e instalações técnico-agrícolas nas condições estabelecidas no decreto. Ainda que o artigo faça referência explícita à instituição particular, a exigência pode ser entendida como extensiva às futuras instituições públicas.

No entanto, observa-se que, no contexto em que foram criadas as escolas normais públicas

de Santa Cruz do Sul e de Osório, a questão da infraestrutura não foi contemplada segundo determinava o Decreto nº 1812/51. Ambas as instituições foram instaladas em locais onde antes havia infraestruturas vinculadas à Secretaria Estadual de Agricultura do Rio Grande do Sul. A Estação Experimental de Fruticultura sediou a Escola Normal Rural de Osório, e a Estação Experimental de Fumo sediou a de Santa Cruz do Sul. Quando se decidiu pelo aproveitamento das instalações, os prédios existentes foram adaptados (figura 3) para abrigar os espaços para o funcionamento das novas escolas.

No caso da ENRMBC, as obras de adaptação da Estação Experimental de Fumo iniciaram-se no primeiro semestre de 1952. Salas de aula, espaço para direção, cozinha e refeitório (figura 3) foram as primeiras adaptações realizadas nas antigas instalações. Contudo, não havia alojamento para os alunos do regime de internato, tampouco para os professores. Em ofício⁷⁷ encaminhado à Superintendência do Ensino Rural, em junho de 1952, o diretor da ENRMBC formulava apelo no sentido de que fossem solucionadas, com a maior urgência, as desconformidades quanto à alimentação e ao transporte dos alunos, durante o período em que esses não dispusessem de espaço adequado para refeitório e alojamento na escola.

Figura 3

Infraestrutura: primeiras edificações adaptadas na ENRMBC (estado atual).



Fonte: Acervo do Autor (2014).

Em 1954, seguiam-se os trâmites de estudos para ampliação das instalações (EDUCAÇÃO RURAL, v. 2/3, 1954) da escola normal de Santa Cruz do Sul. No mesmo ano (idem, v. 4/6, 1954, p. 16), o superintendente para o ensino rural viaja ao Rio de Janeiro, onde apresenta o Plano Geral de Construções e os projetos para a construção definitiva dos edifícios para as escolas normais rurais, tratando de pleitear financiamento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 1955, o superintendente expunha⁷⁸ a Liberato Salzano

⁷⁷Ofício nº 5, de 20 de junho de 1952. No documento, o diretor informava como havia contornado o problema de alojamento para alunos sem condições, 12 alunos ficariam alojados em casas de família. O transporte escolar foi organizado através de acordo com a Prefeitura Municipal, a qual se comprometeu a operar uma linha de ônibus que atendesse aos alunos e professores nos turnos de entrada e saída da escola (Acervo ENRMBC).

⁷⁸Ofício 523/55 de 9 de julho de 1955. (EDUCAÇÃO RURAL, 1956).

Vieira da Cunha, secretário estadual de Educação, as dificuldades que passava a ENRMBC com a falta de alojamento, cozinha, instalações sanitárias e salas de aulas adequadas.

Em 1956, o boletim Educação Rural publica o relatório anual da Superintendência do Ensino Rural. Com respeito à infraestrutura disponível aos alunos nas escolas de Santa Cruz do Sul e de Osório, dizia:

“A não ser pequenos reparos, nada mais foi realizado. Está o Serviço de Prédios procedendo a um estudo a fim de projetar um plano de reformas progressivas, dada à exiguidade de recursos disponíveis. [...]. É de se ressaltar que estas duas escolas, funcionam normalmente e o bom aproveitamento dos futuros professores, deve-se exclusivamente às qualidades dos que mourejam [sic] nessas duas unidades, tanto o corpo administrativo como o docente e discente, pois as instalações em geral são precárias, não podendo mesmo compreender como possa funcionar regularmente com as míseras instalações que possuem” (EDUCAÇÃO RURAL, 1956, p. 144).

As informações constantes naquele relatório foram baseadas nos informes dos inspetores. O informe da Escola Normal Rural Murilo Braga foi elaborado por Armando Braga Ries, assistente da Superintendência, a partir da visita ocorrida em 30 de abril de 1955. O relato do inspetor também está publicado no boletim Educação Rural (1956, p. 226-227):

“A Escola funciona em prédio adaptado [sic], com lotação muito superior à sua capacidade real. Não consta com enfermaria, não tem médico próprio nem enfermeiro. O alojamento dos alunos é, também, passível de restrições. O refeitório funciona sob um telheiro que tem um dos lados descoberto. As únicas instalações verdadeiramente adequadas são duas salas de aulas, ao passo que uma terceira situa-se dentro do corpo do edifício principal, sem possuir qualquer característica que o recomende para tal finalidade. [...]. Outro aspecto de indiscutível relevância concerne ao alojamento dos alunos, em número de 85 e distribuídos por 3 locais diferentes, muito embora sem as condições desejáveis de conforto [sic]”.

Finalmente, no boletim de 1957 (EDUCAÇÃO RURAL, 1957), as reivindicações relativas à infraestrutura escolar aparecem parcialmente atendidas. Esta edição do boletim reproduz na íntegra o Relatório da ENRMBC de 1956. Sob o título *Melhoramentos*, são relatadas as seguintes melhorias introduzidas na escola: a) construção de um prédio de madeira, com 5 salas de aula, para funcionamento da Escola Primária Experimental; b) construção de um pavilhão de madeira para alojamento dos internos, com capacidade para 100 alunos (figura 4); c) construção de um quarto de banho (banheiro), com paredes de madeira e piso de cimento, ao lado do dormitório das professoras; d) instalação sanitária no quarto de banho das professoras, além da construção de diversos móveis de madeira, como mesas para o refeitório e prateleiras para vestiários e rouparia.

Figura 4

Infraestrutura: alojamento dos alunos (década de 1960 e estado atual).



Fonte: Acervo da Depoente 1 e acervo do Autor (2014).

Apesar de destacar melhorias, como a escola experimental e o pavilhão dormitório, no relatório eram relacionados outras necessidades do estabelecimento de ensino, como um novo pavilhão sanitário de acordo com a capacidade do novo alojamento, um refeitório adequado para atender até 100 alunos, uma cozinha ampliada, a construção de um pavilhão para o abrigo dos alunos durante os recreios, a adaptação do prédio do antigo alojamento para uso de serviços administrativos, revisões das instalações elétricas da escola, construção de um novo aviário, de um novo estábulo, além de outras melhorias. A concretização dessas obras, necessárias ao bom funcionamento da escola, só foi possível no ano de 1970 (figura 5).

Figura 5

Infraestrutura: edifício de salas de aulas e o novo alojamento dos alunos.



Fonte: Acervo do Autor (2014).

Esses momentos são rememorados nas narrativas das depoentes:

“Aquilo foi construído em [19]70. [...] O prédio antigo onde era a secretaria, aquele é do tempo do campo experimental [...] as nossas salas de aulas, eram à direita daqueles prédios antigos; [...] têm duas casas que eram as salas de aulas [...] os dormitórios dos rapazes que era um de madeira, ainda existe lá, [...] e tem uma parte que era o nosso refeitório, tipo um avarandado, todo aberto. Ali era o nosso refeitório, não tinha aquele refeitório bonito que foi construído em [19]70” (Depoentes 1 e 2).

Com a Reforma do Ensino na década de 1970, a ENRMBC foi oficialmente extinta em 1974, tendo formado perto de mil professores para ensino primário rural. Depois de parar com a formação de docentes, esta Escola Normal Rural continuou com o curso agrícola até os anos de 1990. Hoje, parte da estrutura, mais precisamente o edifício de salas de aulas, inaugurado na década de 1970, abriga a unidade local da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Todas as demais instalações físicas, assim como o campo agrícola, estão completamente abandonadas.

Como podemos observar, a infraestrutura oferecida para a finalidade formativa não se resume a salas de aulas, alojamento, refeitório ou espaços administrativos, mas vai muito além. Dos registros fotográficos das depoentes emergem memórias de momentos que narram práticas docentes, práticas agrícolas, jogos de futebol, danças folclóricas, bailes de formatura ou simplesmente a cumplicidade e o respeito entre alunos, professores e funcionários. Nesse contexto, ressaltamos a importância desse resgate, pois através deles reconhecemos na ENRMBC um lugar de referência na formação de docentes rurais, apesar das dificuldades enfrentadas para garantir uma infraestrutura adequada aos fins a que se propunha.

Considerações finais

As Escolas Normais Rurais públicas foram criadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul em 1951, uma década depois de o Estado abrir espaço para as iniciativas vinculadas à Igreja Católica iniciarem a formação de professores de primeiras letras destinados às zonas rurais (WERLE, 2007). Foi na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal que as tratativas ganham corpo e foram materializadas, com a criação da Escola Normal Rural de Osório e a da Murilo Braga de Carvalho, de Santa Cruz do Sul. Ambas estiveram ativas até a década de 1970, quando foram extintas com a Reforma do Ensino.

Nesse trabalho resgatamos memórias revividas nas lembranças de duas ex-alunas da “Murilo Braga” que frequentaram a escola na década de 1960. Sem referir-se ao contexto histórico da época em que estavam na instituição, os depoimentos destacaram aspectos da vida escolar, das relações entre os alunos e professores, das atividades, práticas, dos ritos e normas da escola. Nesse sentido, faz-se importante destacar que esse resgate também nos permite enxergar, através dos depoimentos, a singularidade de uma instituição representada nas práticas políticas, culturais e educativas concebidas para a formação do professor rural.

A instituição progrediu no tempo e no espaço. No entanto, tiveram que transcorrer quase 20 anos para que o desejo de ter instalações físicas à altura da sua importância se tornasse realidade. Essa situação revela uma das grandes fragilidades das políticas públicas para o ensino normal rural,

ou seja, a infraestrutura oferecida para a finalidade formativa. A existência de instalações físicas precárias é rememorada nos relatos das depoentes e nos documentos oficiais – relatórios anuais da escola – publicados nos boletins da Superintendência do Ensino Rural. No entanto, podemos observar que as dificuldades enfrentadas pela indisponibilidade de espaços físicos em condições adequadas não se refletiram na qualidade do ensino praticado na Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, nº 27, Jan./Abr., 2009, p. 211-243. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29033/pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. **Memórias da Rural**: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural pública (1950-1960). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12184>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1908>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

ARAÚJO, Fátima M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, nº 2, jul./dez. 2011, p. 237-255. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14624/8310>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

_____. **Mulheres letradas e missionárias da luz**: formação da professora nas Escolas Normais do Ceará – 1930 a 1960. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3160/1/2006_Tese_FMLARAUJO.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Decreto 8.530** de 02 de janeiro de 1946. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, práticas espaciais e gestão do território. **Anuário do Instituto de Geociências** da Universidade de São Paulo, 1992, p. 35-41. Disponível em: <http://ppegeo.igc.usp.br/scielo.php?pid=S0101-97591992000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 mar. 2015.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em história da educação. **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracajú, Sergipe, 09 a 12 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/61.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

GATTI Jr, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In:

ARAUJO, José C. S. e GATTI Jr, Décio (Orgs.). In: **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 3-24.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MONARCA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007, p. 19-51.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTACAO%20Delane.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2. edi. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 1.812** de 15 de maio de 1951. Organiza o ensino normal rural público no estado. Porto Alegre. Diário Oficial do Estado.

_____. **Decreto nº 2627** de 15 de dezembro de 1951. Cria a Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho, no município de Santa Cruz do Sul e a Escola Normal Rural de Osório, no município do mesmo nome. Porto Alegre. Diário Oficial do Estado.

_____. **Decreto nº 8.714** de 11 de fevereiro de 1958. Cria a Escola Primária Rural anexa a Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho, de Santa Cruz do Sul. Porto Alegre. Diário Oficial do Estado.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, Ano IV, nº 1, 1957.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, s/n, 1956.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, Ano II, s/n, 1956.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, Ano I, nº 4/6, 1954.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, Ano I, nº 2/3, 1954.

_____. **Educação Rural**. Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura. Porto Alegre, Ano I, nº 1, 1954.

_____. **Mensagem do Interventor Federal General Osvaldo Cordeiro de Farias 1938-1943**. Porto Alegre, Gráfica Imprensa Oficial, 1943. Disponível em: <http://www1.seplag.rs.gov.br/upload/mem_1938_1943.pdf>. Acesso em: 8 sep. 2014.

SCUSSEL, Claudia L. **Constituindo-se professor(a):** percursos, histórias e memórias docentes em Banto Gonçalves (1930-1960). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/578/1/Dissertacao%20Claudia%20Luci%20Scussel.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

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

VARELA, Sarah B. L. **Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%20C3%87%C3%83O%20Sarah.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, nº 0, 1995, p. 63-82. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>>. Acesso em: 8 sep. 2014.

_____; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Sustentabilidad e institucionalización de escuelas de formación de profesores para la zona rural en Brasil. LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flavia Obino Corrêa (Compiladoras). **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina.** Rosario, AR: Prohistoria Ediciones, 2013, p. 193-207.

_____. Práticas escolares em escolas normais rurais do Rio Grande do Sul (1940-1970). NETO, Wenceslau G.; MIGUEL, Maria E. B.; NETO, Amarílio F. (Orgs). **Práticas escolares e processos educativos:** currículo, disciplina e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória, ES: EDUFES, 2011a, p. 255-278.

_____; METZLER, Ana Maria Carvalho. Instituciones y prácticas en las escuelas rurales del sur de Brasil. CERECEDO, Alicia Civera et al. **Campesinos y escolares:** la construcción de la escuela en el campo latino-americano siglos XIX y XX. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2011b, p. 393-426.

_____; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em escolas normais rurais. WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural:** práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livros, 2010, p. 15-52.

_____. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional:** instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007, p. 155-196.

_____. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, PR, v. 5, nº 14, jan./abr. 2005, p. 35-50. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116241003.pdf>>. Acesso em: 8 sep. 2014.

IMPRESSOS RACIAIS: COMPÊNDIOS VISUAIS DOS MUSEUS ESCOLARES (1920-1940)

Felipe Rodrigo Contri Paz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipecontripaz@hotmail.com
Zita Rosane Possamai
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
zitapossamai@gmail.com.

Resumo

Durante as primeiras décadas da primeira república a educação passou a ser vista como uma ferramenta de unificação da nação. Entretanto, aglutinar a população de uma nação seccionada racialmente devido à escravidão negra e extermínio indígena era um desafio que reforçava o papel unificador delegado às escolas nacionais. Com a finalidade de tornar o ensino mais prático e qualificado foi incentivada a produção de compêndios escolares que utilizassem ilustrações para o ensino dos tipos raciais. Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado que atenta à questão dos tipos raciais nos museus escolares. A investigação tem por objetivo analisar as utilizações desses compêndios escolares ilustrados para o ensino dos tipos raciais humanos entre as décadas de 1920-1940, no Instituto São José-RS.

Palavras-Chave: Impressos Raciais, Compêndios escolares, museus escolares.

Imagens raciais, museus escolares e a educação pelos sentidos

O presente estudo aborda a temática dos museus escolares em relação com os usos pedagógicos dos recursos visuais para o ensino dos tipos humanos. A pesquisa da dissertação, ora em processo de escrita, originou-se no Projeto de Pesquisa *Museu no espaço escolar: de laboratório de aprendizagem à musealização contemporânea (Rio Grande do Sul, século XX)* que objetivou mapear os museus escolares em relação com o método Lição de Coisas. A partir desse levantamento, foi identificado o museu escolar do antigo Instituto São José – atual La Salle/Canoas (RS) – onde foram localizados inúmeros objetos de finalidade pedagógica ligados ao ensino dos tipos raciais humanos, principalmente imagens.

De forma organizativa faz-se importante um breve entendimento de alguns pontos para compreender as origens dos usos de imagens para o ensino dos tipos raciais, especificamente, os compêndios que abordam as temáticas classificatórias raciais humanas. Ressalta-se, o estudo racial como um conteúdo presente em inúmeras disciplinas, tais como História Natural, História, Geografia e Sociologia, sendo assim preponderante a utilização de novos meios de ensino. As escolas apregoavam as teorias raciais ou racialistas, onde eram verificáveis, assim como em outros

objetos de estudos, a existência de diferentes tipologias humanas. Ao ensinar sobre as diferenças entre as raças humanas, a escola se engajava em um processo de formação e amadurecimento das ideias. Como apenas livros escritos não eram mais considerados tão atrativos e efetivos, novos métodos e profissionais inovadores ganhariam terreno propício para o desenvolvimento de suas práticas.

Um aspecto fulcral para o entendimento do contexto de surgimento destes manuais imagéticos foi a adoção do Método de Ensino Intuitivo. A palavra intuição, segundo o dicionário *Léxico*, significa “conhecimento claro, direto, imediato da verdade sem o auxílio do raciocínio. Pressentimento, capacidade de prever, de adivinhar. Capacidade para sentir, intuição apurada.” Esse termo, segundo Auras (2007), foi introduzido por pensadores germânicos no dicionário pedagógico, significando percepção sensível, o conhecimento sensível. Embora este método tenha surgido como grande inovação pedagógica no final do século XIX suas origens remetem para um período anterior:

O método intuitivo reporta-se epistemologicamente ao empirismo, teoria do conhecimento formulada por Francis Bacon e John Locke no século XVII e, posteriormente, transposta a uma formulação educacional que assume a forma de veiculação através de alguns manuais pedagógicos, editados na Europa e nos Estados Unidos e traduzidos para diversos outros países, incluindo o Brasil. (POSSAMAI, 2012, p. 3).

Este método em sua origem constituiu-se em modernização da forma de ensinar. A metodologia propunha a exercitação *do olhar*, em detrimento do mnemônico e escolástico. O livro referência para a transformação de pressupostos teóricos em procedimentos didáticos foi *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Calkins, em 1886, embora existam outros teóricos no século XIX, tais como: Dr. Saffray, Jules Paroz, Pestalozzi, Froebel e Delon. Calkins aperfeiçoou o método, ampliando sua atuação para todas as áreas de conhecimento. Essas inúmeras ideias foram trazidas e traduzidas por alguns teóricos brasileiros, entre eles Rui Barbosa.

A introdução do método intuitivo na escola gerou a necessidade de diversos materiais naturais ou artificiais, a partir dos quais os professores deveriam estimular os alunos para os procedimentos de uma educação científica. Esses materiais buscavam representar as coisas do mundo e da natureza, por meio de imagens e artefatos, podendo ser produzidos por professores e alunos ou fabricados por empresas que engendraram a comercialização e circulação internacional desses materiais pedagógicos (Bastos, 2000 Vidal, 2012). Nesse contexto, são criados os denominados museus escolares, concebidos sob diferentes formatos: conjuntos de quadros contendo imagens de aspectos da natureza e da indústria; caixas contendo amostras de materiais diversos (cereais, rochas, metais, cerâmicas, etc); armários contendo amostras diversas até chegarem a se

constituírem em espaço reservado na escola para a guarda de espécimes e coleções diversas utilizadas no ensino.

Embora as informações sobre a aplicação de *Lições Coisas* nas escolas ainda sejam esparsas, alguns indícios permitem verificar a presença de museus escolares nas instituições de ensino, levando a imaginar sobre o papel destes como facilitadores no que tange às inovações tecnológicas educativas, ao proporcionarem imagens e objetos que pudessem contribuir cientificamente para um ensino sensorial de qualidade (Vidal, 1999, Petry, 2013).

Assim, além da presença dos museus escolares, sejam no formato de quadros parietais dispostos na sala de aula, um armário ou um espaço contendo materiais diversos na escola, estão se consolidando no Brasil os museus de História Natural, preocupados em coletar, pesquisar, formar e expor coleções de diferentes aspectos da natureza, como a botânica, a zoologia, a arqueologia, a antropologia, a geologia, a paleontologia, entre outras ciências. Nessas instituições, História Natural englobava também o homem, sendo foco de estudos os tipos humanos, concebidos a partir das teorias evolucionistas. Os objetos encontrados nestes museus escolares buscavam uma realidade materializada e visualmente atrativa aos que dele necessitavam, assim como os museus nacionais dos principais países modernos (ou em vias de modernização).

Os museus nesse contexto constituir-se-ão nas instituições de produção de conhecimento sobre o outro, a partir da configuração de coleções, cujas bases assentavam-se sobre a coleta e a classificação, mas especialmente sobre a exposição ao olhar (Pomiam, 1984). A esse respeito, segundo Sily:

A utilização de técnicas de exibição realista, empregando manequins, vestimenta, mobiliários, compondo cenários com representações do homem em seu meio social e natural foi comum nos museus da Europa e dos Estados Unidos assim como nas exposições universais da segunda metade do século XIX. No Brasil, por ocasião da primeira exposição antropológica (1882) organizada pelo Museu Nacional e instalada em suas dependências, essa técnica foi empregada para a representação de grupos indígenas e algumas de suas atividades cotidianas. (SILY, 2012, p.69)

Assim, é possível perceber uma cultura científica perpassando a sociedade e estabelecendo as bases para a produção de conhecimento e sua popularização, através da educação, tanto nos museus como na escola. Nessa última, o aluno foi deslocado para o centro do processo aprendizagem, sendo relevante fazê-lo ter contato direto com as coisas concretas, seja através de imagens ou de artefatos, levando-o às primeiras impressões sensoriais e, posteriormente, à elaboração intelectual.

O ensino através do concreto também alcançou a temática dos tipos humanos ou tipos

raciais, sendo produzidos artefatos para essa finalidade. Entre os objetos pedagógicos produzidos, podemos citar os projetáveis em máquinas de cinematógrafo, os bustos raciais (modelos em papel-machê e gesso) que reproduziam os tipos humanos, além dos próprios impressos dos livros e manuais de ensino. O objeto deste estudo direciona atenção os impressos raciais, ou seja, em toda a imagem que tiver relação com os estudos racialistas em compêndios escolares, especificamente utilizados no Instituto São José La Salle de Canoas-RS.

Impressos raciais: Imagens dos compêndios e suas utilizações na educação dos sentidos

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Michaelis, compêndio é “um resumo”, “sinopse”, “síntese” ou ainda “sumário” de qualquer assunto. Ainda pode ser qualificado como uma súmula geral de abordagens de uma determinada área do conhecimento. Após um minucioso levantamento das obras referidas nas listagens de literaturas obrigatórias e recomendadas do Instituto São José, ative-me a dialogar com aquelas que abordassem de alguma maneira sobre as questões de estudos raciais e, evidentemente, possuíssem impressos, imagens alusivas à temática racial.

Elementos de História Natural – para o 3º ano seriado (1937)

O manual de História Natural do Padre Balduino Rambo⁷⁹, editado pela livraria do Globo (1937) fazia parte da coleção da Biblioteca do Museu La Salle/MALHS, outrora museu escolar do Instituto São José. Rambo justificava o seu esforço em executar uma linguagem menos formal, sem um verbalismo técnico excessivo. No estudo da primeira seção, Antropologia, estava previsto o estudo das raças humanas e seus caracteres. O estudo das raças humanas baseava-se no Determinismo Geográfico, teoria que defendia que o meio e os modos de vida de cada indivíduo influenciavam em sua moralidade. O autor define de forma geral os europeus como elementos de cor branca, os orientais de cor amarela e os africanos de cor preta. Em momento algum há uma definição efetiva da “tipologia” do homem brasileiro. O estudo mais aprofundado remete às

⁷⁹Balduino Rambo (Tupandi, 1906 – 1961) foi um religioso, professor, escritor, botânico e geógrafo brasileiro. No ano de 1931 tornou-se professor de História Natural do colégio Anchieta. Na década de 1940 fundou a cátedra de Antropologia e Etnografia da UFRGS. (SPALDING, 1969).

diferenças ligadas a descendência. Balduino Rambo, no que tange aos aspectos gerais da raça, afirma que o meio e os hábitos não influenciam para a transmissão da cor da pele. Segundo o autor, “cedemos a esse instinto classificador tão inextinguivelmente arraigado em nossa mente intelectual, e dividimos a humanidade inteira em três grandes grupos: os brancos, os amarelos e os pretos.” (RAMBO, p.22, 1937). Segundo o livro, os estudos comparativos dos crânios também eram entendidos como algo relevante ao analisar as raças. Cada crânio pertencia a um tipo racial específico, sendo agente diferenciador das feições do rosto, bem como das características culturais.

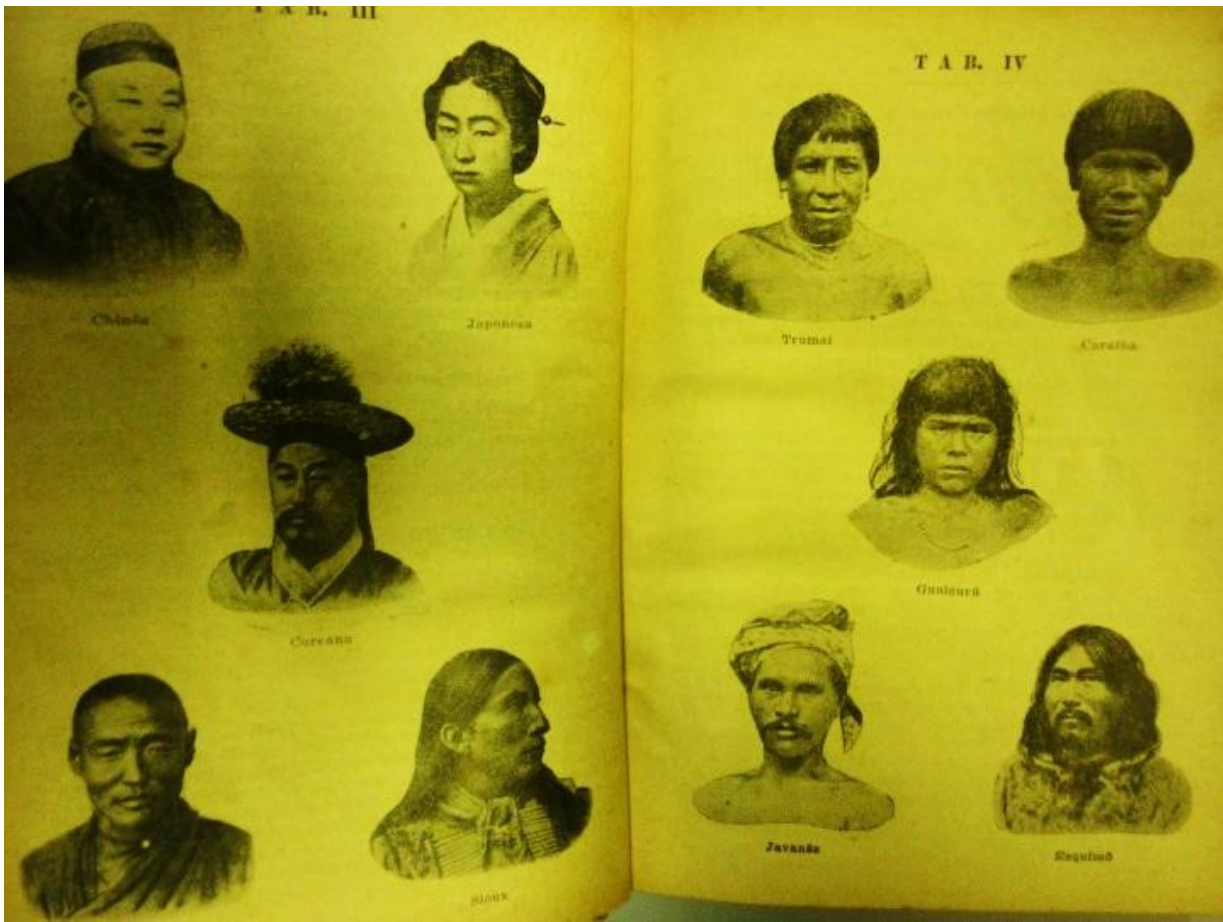
Desse modo, o manual divide os tipos raciais em brancos, amarelos e pretos. Cada uma compõe uma raça principal, que ainda tem suas subdivisões naturais. Raças Humanas principais e sub-raças mais importantes com suas características:

- **Raça Branca:** raça mediterrânea, raça nórdica, raça alpina, raça dinárica, raça báltica. Nas descrições são apresentadas as diferenças de tipos craniométricos, orelhas, olhos, cor da pele e cabelos. Também são apresentadas as regiões de predominância e as misturas. Segundo o autor esta raça representa 51% dos seres humanos da terra.
- **Raça Amarela:** Mongóis, ameríndios, esquimós, ural-ataícos, indonésios. Nas descrições são apresentadas as diferenças de tipos craniométricos, orelhas, olhos, cor da pele e cabelos. Também são apresentadas as regiões de predominância e as misturas. Segundo o autor esta raça representa 40% dos seres humanos da terra.
- **Raça Preta:** Negros, Pigmeus e melanésios. Nas descrições são apresentadas as diferenças de tipos craniométricos, orelhas, olhos, cor da pele e cabelos. Também são apresentadas as regiões de predominância e as misturas. Segundo o autor esta raça representa 9 % dos seres humanos da terra.

O autor delimita que a obra atinge apenas as características mais gerais das diferentes raças, deixando aparente a dificuldade de classificação de seres humanos. Algumas raças, segundo Rambo, são fáceis de distinguir, no entanto outras, que ficam em zonas limítrofes de contatos, as semelhanças físicas confundem-se de maneira inseparável. Conclui o capítulo defendendo a inteligência de todas as raças, embora diferentes, todas sendo seguramente consideradas pertencentes à linhagem Homo Sapiens.

Figura 1

Título: Raça Principal Amarela



Fonte: Elementos de História Natural, Padre Balduino Rambo.

Figura 2

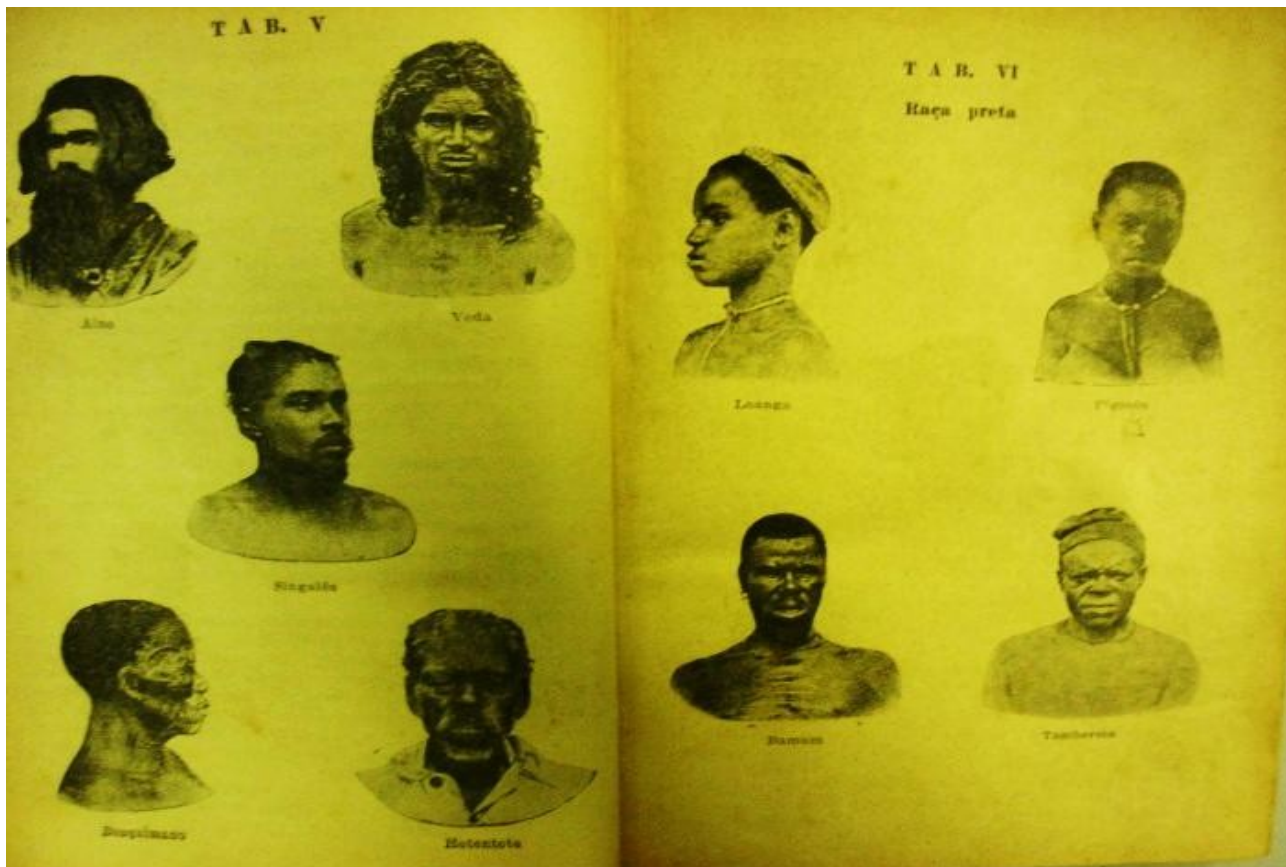
Título: Raça Principal Branca



Fonte: Elementos de História Natural, Padre Balduino Rambo.

Figura 3

Título: Raça Principal Preta



Fonte: Elementos de História Natural, Padre Balduino Rambo.

As imagens que ilustram o material didático na seção de negros e indígenas são desenhos/gravuras que demonstram suas sub-raças. Na raça branca percebemos o uso de imagens fotográficas, passadas a edição com um enquadramento de maior qualidade. Para Chartier este tipo de prática de publicação é, em certa medida, conduzido pelo autor e editor da obra.

A leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (pelo seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado. (CHARTIER, 1999, p. 11).

Assim sendo, a leitura, mesmo que seja conduzida através dos protocolos, dependerá de outras questões, inclusive como a aceitação dos leitores a proposta da obra. O compêndio escolar de Balduino Rambo, na época de lançamento foi considerado Obra-referência pelo Governo Federal Brasileiro, pertencia a uma rede de estudos que advogava as diferenças entre os seres humanos,

classificados em diferentes raças/tipos. E o autor utilizava de inúmeros protocolos durante a obra, tais como destacar certas ideias com letras em negrito e opiniões pessoais. Assim, recorrentemente, ele desvela seu pensamento de forma clara e objetiva, tentando a condução dos leitores. Em trecho inicial do setor de estudos sobre o homem, o autor afirma que “cedemos a esse instinto classificador tão inextinguivelmente arraigado em nossa mente intelectual, e dividimos a humanidade inteira em três grandes grupos: os brancos, os amarelos e os pretos.” (RAMBO, p.22, 1937). Em outros segmentos, Rambo promove destaques em palavras chaves, conduzindo a atenção do leitor diretamente ao enunciado.

No que tange às raças humanas no compêndio de História Natural, era necessário e até desejável a inserção de imagens que comprovassem o caráter científico dos escritos do autor. Importante saber que segundo Chartier:

A imagem é muitas vezes uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a correta compreensão do texto, o seu justo significado. Nesse papel – que ela desempenha mesmo sendo reutilizada e não tendo sido gravada expressamente para o texto onde se insere (o que costuma acontecer nos livros de cordel, pasquins e livros azuis), - ela pode constituir-se num lugar de memória que cristaliza numa representação única, uma história, uma propaganda, um ensinamento, ou ser então construída como a figura moral, simbólica, analógica, que fornece o sentido global do texto, que uma leitura descontínua e vagabunda poderia fazer perder. (CHARTIER, 1998, p.16)

No compêndio de Rambo, as imagens desempenham uma trajetória da leitura, um complemento ao texto escrito, visto que “comprova” cientificamente o que os escritos estão informando. Até mesmo as diferenças entre as raças são salientadas, trazendo um conhecimento em seu conteúdo, através das ilustrações. Se o texto propriamente não alude tanto a esta diferença, a imagem consegue ampliar e alinha o pensamento do leitor – ao menos tentar – com o pensamento do autor. A imagem impressa é como um “instrumento maior de conhecimento, apta a fornecer uma representação adequada da verdade das coisas. Com isto, é suposto conquistar necessariamente a adesão de quem olha”. (CHARTIER, 1998, p. 16).

História Natural editora FTD (1923)

Este manual tem uma particularidade em relação aos demais. Ele possui autoria conjunta, algo corriqueiro entre os membros da congregação Marista. As suas obras eram referidas como produzidas pela própria editora que recebia a sigla FTD em homenagem a Frère Théophane Durant.

Esta obra teve grande repercussão e aceitação nos principais institutos de educação brasileiros, embora inicialmente fossem vinculados apenas aos espaços da irmandade Marista. Esta obra, evidentemente, se inseria em um contexto propício a sua circulação:

O período de circulação deste livro no Brasil foi palco de movimentos políticos e sociais, como as lutas reivindicatórias dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, pressões da burguesia industrial e dos setores dominantes pela formação do “cidadão” republicano, descaracterização dos trabalhadores enquanto classe e controle dos movimentos sociais pela classe dominante, novas diretrizes econômicas e ideológicas sustentadas pelo nacionalismo, tenentismo e o catolicismo. (ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVEIRA, Ana Teixeira, 2009, p. 3).

Figura 4

Título: Raças Humanas



Fonte: História Natural Editora FTD

Este compêndio traz inúmeras noções gerais sobre as ciências naturais, embora seu principal objetivo fosse a classificação dos corpos encontrados, sejam eles astros e estrelas em órbita, sejam eles seres vivos habitantes da terra, onde inclusive o homem estava contemplado. A ideia do manual era contribuir para uma hierarquização social e racial, conservando as diferenças bem delimitadas entre as tipologias humanas. Embora os autores advogassem a existência de raças humanas diferentes em momento algum se desvincularam da tendência monogenista, que acredita que as origens humanas são comuns, além de serem apenas uma espécie.

Os autores acreditavam na existência de três segmentos raciais: Semíticos, Chomíticos e

Japhéticos. A dispersão pelo mundo ocorreu mediante um amplo processo, este somente finalizado durante o século XIX, o século do esclarecimento científico. As diferenciações da raça humana seriam pouco perceptíveis, porém mediante a análise de especialistas, seriam sempre demonstradas as variações das feições do rosto (bochechas, aspecto do cabelo, cor da cutis). A nomenclatura das raças humanas da editora FTD era diferente dos demais manuais, embora a divisão seguisse o modelo clássico da tripartição: amarelos, pretos e brancos. O autor ainda enumera, ao relatar sobre cada uma delas, as diferenças nos formatos dos rostos, qualidade das pelagens e da tonalidade da pele. Ao referirem-se às raças amarelas e pretas frequentemente utiliza termos pouco qualificáveis, tais como “beijos” ao invés de lábios, “selvagens” ao invés de polidos, inteligentes.

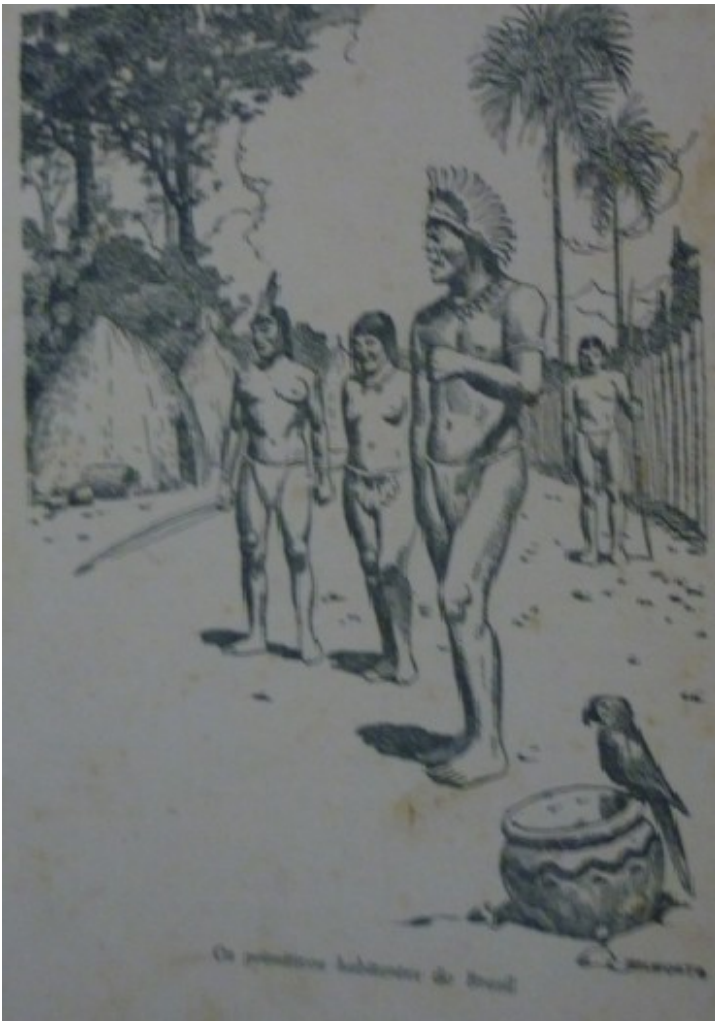
Os autores ainda qualificariam mais três raças menos importantes: raça malaia, vermelha e morena, com vistas a preencher os tipos mistos. A grande fonte do manual da editora FTD era a própria Bíblia sob a argumentação religiosa e moralista. As diferentes raças seriam uma parte importante do plano divino, e caberia aos profissionais da educação confessional transmitir as hierarquias da sociedade.

História do Brasil para Crianças (1934)

Livro lançado pela Companhia Editora Nacional, com suas 236 páginas bem ilustradas, intercalando textos e imagens, a obra de Viriato Corrêa foi lançada no ano de 1934, seguindo a linha de publicações promovidas nos anos 1930 que serviriam de guia para os professores de inúmeras instituições de ensino. Estes também constam nos arquivos lasallistas como material de uso didático pelos alunos da escola. Nas palavras do próprio autor, “Os livros que mais lhes sabem são os livros de figuras; (...) Nada de filosofia. Nada de profundos aspectos que lhes possam causar bocejos.” (CORRÊA, 1934). A capa do livro didático vem ilustrada ricamente com figuras, representativas dos três tipos que construíram a História nacional, apresentando o negro recém-liberto, o indígena como forte e selvagem e o europeu, branco, colonizador como um explorador visionário. Neste livro ficam evidenciadas as imagens construídas sobre o elemento indígena nacional: selvagem no passado, preguiçoso para o trabalho e ignorantes. Na descrição inicial sobre os indígenas:

Figura 5:

Título: Índios Primitivos



Fonte: História do Brasil para Crianças, Viriato Côrrea.

O seu estado selvagem não era considerado um mal irreversível, mas foi “curado” devido ao contato com o colonizador europeu. Foi ele que lhe trouxe religião, educação, saberes diferenciados e cuidados para consigo e seus semelhantes. O indígena por sua vez era visto como amigável, receptivo, salvo em caso de tentativa de “domesticação” para o trabalho nos moldes europeus. No capítulo X o autor indica o princípio de nossa história civilizada. Anteriormente não existia o movimento histórico. Sobre os negros o capítulo XXVIII versa de maneira específica, mas sem esquecer-se de enquadrar cientificamente os tipos nacionais: “O índio brasileiro é rebelde, difícil de ser amansado. O negro da África é obediente, pacífico. (CORRÊA, p.115, 1934).” A imagem representa que a riqueza nacional era tamanha, que até mesmo os negros escravizados podiam utilizar joias e ostentar as maravilhas do país que enriquecia. A tentativa de unificação das raças para o nascimento do brasileiro é sintomática na página 174 onde os três elementos nacionais contribuem para a culinária nacional. Incrivelmente apenas o elemento branco está com roupas. A imagem do elemento amarelo e do negro ainda é extremamente caracterizada como o oprimido.

O livro praticamente finaliza com o processo de encerramento da Monarquia. A abolição é retratada como a benção de Princesa Isabel para com os elementos negros escravizados em nosso território. A ideia que passa é de uma comoção nacional e de equiparação social imediata... Apresento este compêndio para a análise, para demonstrar como este movimento do estudo racial estava diluído em inúmeras disciplinas, tais como a História, História Natural e Geografia certamente eram membros componentes.

Evolução do Povo Brasileiro (1938)

Obra lançada durante o Governo de Getúlio Vargas teve ampla aceitação e repercussão perante as escolas normais e secundárias. Oliveira Vianna descrevia que o processo de *arianização* nacional estava iniciando sua evolução, o que significa que o país estava paulatinamente evoluindo racialmente, qualificando seu estrato étnico. A obra em sua quarta edição, foi publicada originalmente em 1922. Segundo Vianna, as alterações promovidas foram apenas de tempo verbal, visto que todas as suas projeções de aspectos racialistas estavam sendo confirmadas. Ainda é referida a obra *Raça e Assimilação* (1932), como um resumo do processo de transformação dos tipos raciais brasileiros.

Em seu primeiro capítulo, o compêndio analisa a contribuição das ciências Sociais como a História, Antropologia, Antropogeografia, Antropossociologia e Geografia para a confirmação das teorias sobre a existência de diferentes raças humanas. Um dos fatores agentes na diversidade das raças humanas e, por sua vez, qualificante para a evolução das sociedades era o solo. Este aspecto era considerado base física para o processo evolutivo das sociedades. Embora o determinismo geográfico de Ratzel estivesse em descrença teórica, ascendiam às possibilidades criadas por Vidal de La Blanche, que considerava o homem como agente importante do processo de adaptação e reconstrução social em meio aos seus “bens naturais”.

O seu segundo capítulo é iniciado com um abandono, ao menos no discurso do autor, das teorias de explicação das raças baseadas em Comte (Positivismo), Haeckel (Filogenética) e Spencer (Evolucionismo), devido a estes não terem estudado especificamente o caso nacional brasileiro. Vianna relega para os saberes da história – seguindo as tendências de Ranke e Mommsen – a potencialidade de agir como “mãe e mestre política” (VIANNA, 1938, p. 44). A História seria utilizada como ferramenta intelectual para o conhecimento de nosso povo nacional, considerado diferente de todos os outros.

Sua análise parte dos indivíduos e grupos regionais, visando compreender as relações entre os indivíduos e a territorialidade. Um dos aspectos analisados refere-se à formação antropológica da raça nacional. O autor reforça que estes pontos referentes à raça já haviam sido tratados em

publicações como *O typo ethnico brasileiro e seus elementos formadores* e *Dicionario Histórico, Geographico e Ethnografico do Brasil* ou que ainda seriam mais bem trabalhados no volume *O aryano no Brasil*.

Ao iniciar sua análise sobre a evolução da raça avalia que o Brasil tornou-se um centro de convenção das raças, onde das três aqui presentes, “duas eram quase exóticas” (VIANNA, 1938, p. 139). No entanto, dessas raças as que realmente contribuem para o surgimento de nossa raça nacional são os brancos e índios, sendo os negros relegados a um papel suplementar. Vianna ressalta que as diferenças entre as raças eram de tão difícil análise que, no caso de negros e indígenas, as duas raças bárbaras, não havia uniformidade de caracteres. Os seres da mesma raça, por vezes, apresentavam diferentes costumes, biótipos, entre outros fatores que tenderiam à uniformidade em uma raça superior como a branca.

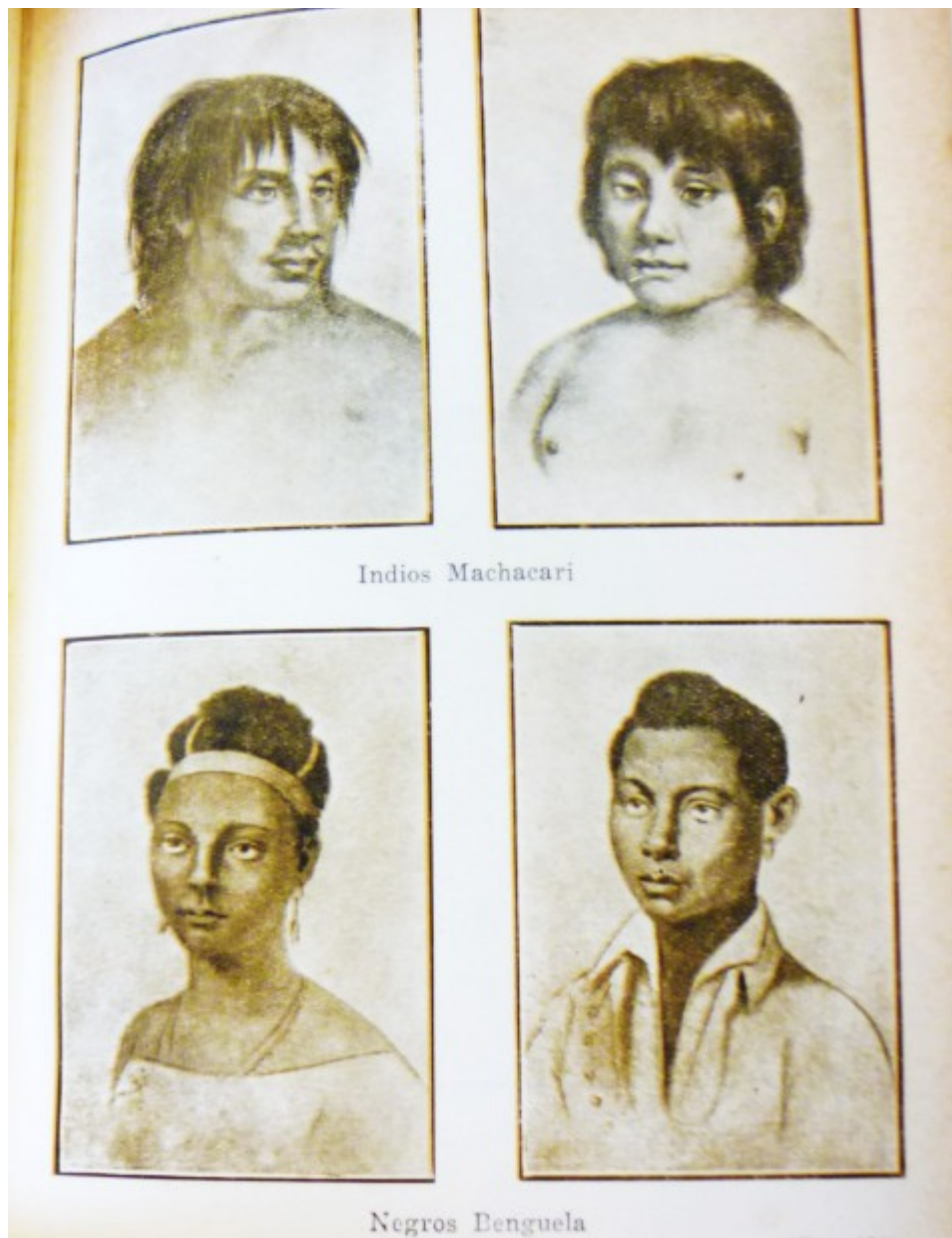
Ao relatar sobre o tipo indígena nacional, refere-se, frequentemente, aborígenes, selvagens ou amarelos. Para ele existiam dois tipos mais recorrentes, os Tapuias e os Tupis, sendo estes subdivididos em inúmeros outros tipos. Os Tupis localizados do Amazonas ao estuário Platino, sob as mais variadas nomenclaturas: Tupinambás, Potiguaras, Tabajaras, Caetés, Tamoios, Carijós. Por sua vez, mais ao interior, os Tapuias, sob diversas nomenclaturas também circulam em território nacional: Aimorés, Goitacazes e Cariris. Além da diversidade cultural, as diferenças físicas também são bastante notáveis. Os nativos brasileiros são considerados muito heterogêneos, possuindo diferentes tipos de cabeças, cores múltiplas e diferentes estaturas. São extremamente feios, a exceção dos aimorés, quase brancos (VIANNA, 1938). Vianna acreditava que era dessa heterogeneidade que saiam nossas riquezas raciais, visto que os elementos vermelhos detinham origens raciais brancas em algum momento de intercruzamentos. Aos indígenas atribui o caráter bom, porém menos servil que os negros, inclinados a um trabalho mais árduo. Os indígenas, por sua vez, deveriam ficar com trabalhos mais brandos como o pastoreio, por exemplo.

Embora o autor não demonstrasse grande valorização ao elemento negro, reconhecia nas diferentes especificidades dos tipos as suas qualidades e fraquezas. Algumas dessas tribos ou nações eram consideradas extremamente feias e débeis como os angola e os monjolos, e outros considerados extremamente belos e complexos, quase europeus, como os jolofos e os sêrêres. Assim, os graus de moralidade variavam também entre as tribos. Os negros yorubás, egbas, haussás eram honestos, humildes e afeitos a civilidade. Gêgis, Krumanos e cabindas eram inferiores mentalmente, “próprio aos tipos mais baixos da raça negra” (VIANNA, 1938, p. 157). As miscigenações trazem, segundo Vianna, uma maior decadência dos tipos raciais. O elemento branco teve interconexões com os elementos negroides. No entanto, o índio puro não teria participado destas conexões, por repulsa ao negro. Apenas o índio mesclado ao branco é que se relaciona com o negro, gerando cafuzos, caborés ou carijós, tipo antropológico poliforme. Ao analisar o sul extremo

do país, informa a procedência plebeia dos açorianos que para cá rumaram, e por seus próprios recursos desbravaram a selvagem região. Os negros “puros” são sempre considerados mais feios, mais impróprios do que os em processo de branqueamento.

O autor chega a exaltar que nas mais baixas raças, em todos os diferentes níveis, a raça somente é notada no processo de eugenia. Assim, as raças somente evoluem por processo eugênico. Logo após, o autor inicia uma justificativa, afirmando que as raças não são inferiores antecipadamente, mas sim a *posteriori*, quando comparadas a raças superiores. Ao iniciar esta discussão sobre as raças inferiores, de pronto fala das raças negras e suas diferentes qualidades. A comparação ou assimilação do termo negro/escravo é realizada sem maiores problemas.

Figura 6:
Título: Índios Machacari e Negros Benguela



Fonte: A Evolução do Povo Brasileiro, Oliveira Vianna.

Por fim, a obra de Vianna encerra em uma análise primorosa do pensamento científico divulgado a escolas normalistas da época, por meio de obras como a sua:

O negro e o índio, durante o longo processo de nossa formação social, não dão, como se vê, às classes superiores e dirigentes, que realizam a obra de civilização e construção, nenhum elemento de valor. Um e outro formam uma massa passiva e improgressiva, sobre que trabalha, nem sempre com êxito feliz, a ação modeladora da raça branca. (VIANNA, 1938, p. 178).

Considerações Finais

As conclusões deste artigo ainda são preliminares, visto que a escrita da dissertação de mestrado, responsável pelo surgimento deste escrito ainda se encontra em fase de análise de seu corpus empírico. No entanto, alguns apontamentos podem ser mencionados à guisa de conclusão.

Um dos primeiros aspectos notáveis ao recorrer aos compêndios e manuais didáticos refere-se ao aumento visível do número de imagens. Esses materiais de ensino passaram a contar com um número mais elevado de imagens, buscando excelência no ensino a partir dos sentidos. Evidentemente estes compêndios foram produções que visavam suprir uma necessidade prevista tanto nos currículos do Instituto São José (atual La Salle-Canoas) nas mais variadas disciplinas – haja vista a variabilidade das matérias abordadas pelos livros – bem como atender os anseios sociais do desenvolvimento de um cidadão qualificado e consciente de seu posicionamento na sociedade.

Outro aspecto pertinente à abordagem refere-se ao fato que estes manuais foram produzidos baseados nas legislações educacionais que desde o final do século XIX exigiam um ensino mais sensorial. Mesmo que a escola ou instituto de educação não possuísse objetos diferenciados, tais como os quadros parietais, bustos raciais ou materiais tridimensionais em geral, os próprios manuais e livros deveriam apresentar uma melhor qualidade gráfica, ser mais ricamente ilustrados, evitando o que Correa (1934) chamava de *excesso de formalismos escritos* no ensino.

Por fim, podemos notar uma atenção especial ao ensino dos tipos raciais humanos, através dos mais variados materiais de ensino, atravessados pelas mais diversas disciplinas dos cursos secundários e normalistas. A tendência da educação nacional era adotar o ensino pelo método intuitivo, tanto para os antigos saberes, quanto para os novos anseios. Os compêndios escolares das mais variadas disciplinas que abordassem os temas raciais por meio de uma linguagem científica, lúdica e sensorial tinham apoio governamental e reconhecimento dos mais importantes pedagogos de sua época. Por isso, nota-se uma grande preocupação com esta temática e um maior incentivo à produção e utilização desses objetos pelos professores, seja em sua formação ou em sua docência, como no caso do Instituto São José, estudo de caso aqui apresentado.

Referências:

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVEIRA, Ivana Teixeira. HOMINE CATHÓLICO a: fragmentos do livro didático “Elementos de História Natural: segundo Os Programas Officiais. Admissão a várias Escolas Superiores (Curso Médio) 3 ed. São Paulo: Collecção FTD, 1923”. Campinas, dez.2009.

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/doc01_36.pdf Acesso em: 05 maio, 2015.

AURAS. Gladys Mary Teive. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. Sarmiento, Florianópolis: UFSC, Núm. 11, 2007, p. 79-92.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas. *Revista História da Educação*, Pelotas, volume 4, número 8, 2000, p. 79-109. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30140/pdf>
Acesso em: 05 maio, 2015.

CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

_____. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre o século XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

_____. *As utilizações do Objeto Impresso (séculos XV- XIX)*. Lisboa: Editora Difel, 1998.

CORREA, Viriato. *História do Brasil para Crianças*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1934.

FTD, *Elementos de História Natural*. Rio de Janeiro: Editora FTD, 1923.

PETRY, Marília Gabriela. *Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)*. Florianópolis: UDESC, 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p. 51-86.

POSSAMAI, Zita Rosane. “Lição de coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe: Arizona State University*, volume 20, número 43, 2012, p. 1- 16.

RAMBO, Balduino. *Elementos de História Natural para a 3ª. Série*. Porto Alegre: Editora Globo. 1937.

SILY, Paulo Rogério Marques. *Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818 - 1935)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. 401 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SPALDING, Walter. *Construtores do Rio Grande*. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1969.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no final do século XIX*. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro*. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (Org.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 197-211.

VIANNA, Oliveira. *Evolução do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1938.

PRÁTICAS DE LEITURA, INTERVENÇÕES EDITORIAIS E ESPAÇO GRÁFICO NO ALMANAQUE *DER FAMILIENFREUND* (RS - 1912, 1931, 1956)

Celine Lehmann Escher Almeida
celiescher@hotmail.com

Maria Stephanou
mastephanou@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Práticas de leitura e impressos em língua estrangeira publicados no Rio Grande do Sul é o binômio do estudo que vem sendo desenvolvido sob inspiração da História Cultural e como contribuição à História da Educação. Neste artigo, o estudo se volta ao almanaque intitulado *Der Familienfreund*, escrito em língua alemã, produzido, impresso e posto em circulação no Rio Grande do Sul entre 1912 e 1956. É destacada a análise das intervenções editoriais que conformam a materialidade desse impresso, com destaque aos espaços gráficos de três edições do almanaque (1912, 1931 e 1956). Os principais aspectos analisados são a utilização da letra gótica, a relação entre textos e imagens associadas aos mesmos e a disposição do texto impresso por meio do uso de margens. Constata-se a recorrência de algumas escolhas editoriais, que de alguma forma podem ser relacionadas à cultura alemã, a aspectos religiosos, bem como a influência destas à atribuição de sentidos pelos leitores.

Palavras-chave: História da Educação, almanaques, impressão, práticas de leitura

Introdução

Impressos e práticas de leitura são os temas em destaque nesta comunicação que apresenta uma análise, ainda em desenvolvimento, sobre os atributos gráficos presentes em três edições (1912, 1931 e 1956) do almanaque *Der Familienfreund – Katholischer Hauskalender und Wegweiser (O Amigo da Família. Almanaque do Lar Católico e Guia)*, redigido em língua alemã e produzido, impresso e posto em circulação no Rio Grande do Sul entre 1912 e 1956.

O corpus documental mais amplo da investigação é composto por trinta e oito edições do almanaque *Der Familienfreund*, localizadas no Acervo Benno Mentz⁸⁰, junto à biblioteca da PUCRS, espaço Delfos⁸¹, e no acervo histórico dos Jesuítas em Porto Alegre.⁸²

Nesta comunicação, são examinados três números, dentre os trinta e oito à disposição, sendo

80

81¹O Acervo Benno Mentz abriga coleções de documentos, jornais, almanaques, revistas, fotografias, mapas e materiais diversos que servem como fonte de pesquisa para a compreensão da trajetória dos imigrantes alemães e de seus descendentes no sul do Brasil. (<http://www.pucrs.br/delfos/?p=mentz>) O acervo está localizado no espaço Delfos na Biblioteca da PUCRS, entre outros acervos existentes no mesmo espaço. Espaço de Documentação e Memória Cultural que tem como objetivos *preservar, classificar e disponibilizar (...) as coletâneas, arquivos, bens e objetos que digam respeito à cultura sulina, e que sejam de propriedade da PUCRS ou estejam sob sua guarda e responsabilidade.* (<http://www.pucrs.br/delfos/?p=objetivo>)

82Localizado no prédio da Associação Antônio Vieira em Porto Alegre.

selecionado o primeiro, editado em 1912, outro número editado em 1931, e o último número posto em circulação em 1956.

A escolha de um impresso como o almanaque *Der Familienfreund* está relacionada ao fato de ser um exemplo expressivo de uma “prática comum que exprime a maneira através da qual uma comunidade vive e pensa sua relação com o mundo, com as outras e com ela mesma” (CHARTIER, 1999, p. 8). *Der Familienfreund*, num determinado tempo histórico, representou um meio significativo de disseminação de informações diversas, somando-se a característica de ser “um livro destinado a todos e que todos, mesmo os menos letrados ou analfabetos, podem “ler”. (CHARTIER, 1999, p. 9).

O almanaque em língua alemã, editado e posto em circulação no Brasil, ainda merece destaque por ser uma produção que apresenta a influência de duas culturas, expressas nas ilustrações e atributos tipográficos tradicionais da cultura alemã, como poderá ser apresentado na análise, e também com influências expressivas da cultura brasileira, dos descendentes de alemães, não só com relação à língua escrita (textos escritos em ambas as línguas ou palavras e enunciados em português), como também imagens e informações típicas da cultura local.

A análise da organização tipográfica, em especial a disposição dos textos e imagens presentes nos três exemplares do almanaque, vale-se da premissa de que

Na maior parte dos casos, o estudo das impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente, uma intenção editorial e pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler. (CHARTIER, 2011, p. 99)

Para operacionalizar o estudo proposto, fez-se necessária a organização de três eixos de análise, a saber: a utilização da letra gótica, a relação entre as imagens escolhidas e os textos apresentados e a moldura impressa adotada nas páginas.

Segundo Chartier (1999), não há texto fora do suporte que o dá a ler e não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor (CHARTIER, 1999, p. 17). As escolhas tipográficas estruturadas para cada edição do almanaque *Der Familienfreund*, assim, podem ser consideradas como elementos significativos na produção de sentido pelo leitor.

Chartier argumenta, em *A ordem dos livros* (1999), que a leitura exige sinais visíveis (como o uso do gótico, das molduras e de imagens expressivas), o que justifica empreendimentos de descrição dos dispositivos gráficos de impressos particulares, voltados a comunidades de leitura ou interpretativas também particulares.

Uma inspiração a mais para o estudo da materialidade do almanaque em seus atributos gráficos procede dos estudos do pesquisador italiano Armando Petrucci, sobre os usos do escrito no passado. Segundo a Introdução de Roger Chartier e Jean Hèbrard à obra de Petrucci intitulada *Alfabetismo, escritura, sociedad* (1999), este autor afirma que uma das tarefas dos estudiosos da cultura escrita é proceder à análise morfológica dos produtos dessa cultura, o que possibilita reconhecer as possibilidades (ou limites) que a forma material de inscrição dos discursos propõe (ou impõe) no processo de construção do sentido pelos leitores.

Assim, no caso do *Der Familienfreund*, perseguimos, através da análise das intervenções editoriais, inferir alguns aspectos da atribuição de sentidos efetuada por sua comunidade de leitores. Os dispositivos tipográficos mais diretamente ligados a uma espécie de didática da leitura, como o recurso elucidativo da inserção de imagens, ou aqueles ligados a uma decifração baseada numa determinada estética da página familiar aos seus leitores, como a impressão de molduras, ou, finalmente, a adoção dos caracteres em gótico para manter viva uma tradição cultural de lecto-escritura, todos esses aspectos parecem sinalizar para algumas significações possíveis das leituras desse almanaque, através da "relação virtual e física" (PETRUCCI, 1999, p.119) com seus exemplares.

O impresso almanaque e os almanaques em língua alemã

De acordo com Grützmann (2005), autora que estuda os almanaques editados em língua alemã no Brasil e também em outros países da América Latina, com relação à imprensa escrita, a designação almanaque (*Kalender*) diz respeito a um meio de comunicação de massa, editado anualmente, que utiliza linguagem verbal e não-verbal, destinado à informação, ao entretenimento e à formação. Para a autora, “este tipo de impresso apresenta como características estruturais básicas o calendário, a prática e as opções de leitura em sentido restrito” (GRÜTZMANN, 2005, p. 1).

Segundo Pereira (2009), até o século XX, os almanaques foram, junto com a Bíblia, um dos impressos mais utilizados no Ocidente. Dada sua origem remota, sua extensa difusão e sua longevidade, não é fácil definir esse gênero textual. De acordo com o autor, o termo “almanaque” é utilizado, desde meados do século XVII, para designar diversas publicações articuladas em torno do calendário (PEREIRA, 2009, p. 34).

Especificamente sobre os almanaques de farmácia produzidos no Brasil, Park (1999) ressalta a característica de serem constituídos por diversas tipologias textuais, além de imagens e propagandas. Compostos por textos diversos, muitos deles não podem ser caracterizados como populares, assim como o caso da “*Bibliothèque Bleue*” (PARK, 1999, p. 58), que valeu-se de obras clássicas para imprimi-las em edições mais baratas, em circulação na França entre 1660 e 1780. Nas

palavras da autora, a propósito dos almanaques:

Os textos veiculados não são, em si, populares. Muitos deles são eruditos, novelas, contos de fada, que são lidos não só por um segmento da população que seria “menos letrada”. São textos lidos por todos. Histórias delimitadas de um grupo em contato com um determinado material impresso, naquele momento sócio-histórico. (PARK, 1999, p. 58)

Para Park (1999), estes mesmos temas são encontrados nos almanaques brasileiros do século XX, com maior ou menor ênfase em algumas temáticas, conforme a época. Para a autora, “se os temas não se modificam, serão as modificações tipográficas que se enquadrarão aos modelos e aos conceitos de cada época” (PARK, 1999, p. 59).

Grützmann (1996), no capítulo do livro *Nós, os teuto-gaúchos*, intitulado *Entre o Cruzeiro do Sul e a Ursa Maior: o imigrante na literatura de expressão alemã no Brasil*, analisa a literatura produzida para imigrantes, destacando que, “dentre as publicações destinadas aos imigrantes e seus descendentes foram os anuários (Kalender) que obtiveram maior repercussão junto ao público e com maior regularidade divulgaram a literatura” (GRÜTZMANN, 1996, p. 99).

A autora ressalta que, apesar da representatividade das produções culturais destinadas aos imigrantes e seus descendentes, o estudo sobre os almanaques editados no Brasil, principalmente em Santa Catarina, no Paraná e em São Paulo; na Argentina e no Chile, ainda parece lacunar.

Embora a historiografia voltada para o estudo da imigração alemã na América Latina tenha registrado a presença dos almanaques e de suas opções de leitura, a história destes distintos impressos e dos ideários que veiculam ainda continua uma faceta pouco explorada pelos investigadores. (GRÜTZMANN, 2006a, p. 14)

E acrescenta que a leitura desses almanaques pode ser considerada uma prática central à compreensão dos processos migratórios nesses países do sul da América uma vez que representaram uma dentre as escassas “possibilidades de acesso à palavra impressa pelos imigrantes de fala alemã e seus descendentes”.

A edição destes almanaques foi realizada em distintos momentos do século XIX e da primeira metade do século XX, intensificando-se, nos três países já mencionados, nas décadas de 1920 e 1930. No Brasil, a produção desses periódicos concentrou-se especialmente no Rio Grande do Sul onde esta atividade, iniciada na década de 1850, apresentou uma extensa regularidade e continuidade, atingindo várias décadas ininterruptas (GRÜTZMANN, 2006b, p. 71).

Balduíno Rambo (1956), dissertando sobre a literatura rio-grandense em língua alemã, destaca que o imigrante alfabetizado não levaria só consigo a língua dos antepassados, mas também certas formas de expressão literária. “Quanto mais elevado seu nível cultural, mais intenso será seu desejo de representação própria e mentalidade e de seu pensamento” (RAMBO, 1956, p. 223).

Segundo o autor, os anuários (almanaques) foram as publicações de caráter singular e típico de sociedades agrícolas, de influência duradoura e intensiva. Nas palavras de Rambo (1956),

o jornal não tem vida longa, o anuário, entretanto, substituiu o livro, que o colono comprará só raras vezes e, assim, adquire uma importância multilateral na formação da mentalidade colonial. A Bíblia e o anuário são, de fato, os verdadeiros livros do colono de outrora (RAMBO, 1956, p. 225).

Almanaque *Der Familienfreund* e escolhas tipográficas da sua edição

Para uma aproximação inicial aos números editados, fez-se necessária a elaboração de uma tabela constando características físicas de todos os trinta e oito números localizados. Na tabela apresentada a seguir, constam informações sobre o tamanho, número de páginas, idioma e letras utilizadas para a escrita. Objetivando reconhecer aspectos recorrentes em todas as edições, assim como características veiculadas apenas em algumas edições, um primeiro olhar abrangente possibilitou apresentar as recorrências nos traços de escrita dos textos, imagens e demais espaços organizados do almanaque *Der Familienfreund*.

Tabela 1 – Características físicas do almanaque *Der Familienfreund*

Ano de Publicação	Exemplares	Número de páginas	Língua utilizada	Letra utilizada	Estado de conservação
1912 (18X25cm)	2	119 + anúncios	Alemã	Gótica (anúncios com letra de imprensa)	Um exemplar sem capa e outro encadernado. Folhas amareladas e algumas resgadas. Sinais do tempo.
1913 (17X24cm)	3	144 + 64 de anúncios (LXIV)	Alemã (anúncios com algumas poucas traduções para o português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 2012. Avulsos apresentam maiores sinais do tempo.
1914 (17X24cm)	3	160 + 72 de anúncios (LXXII)	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1915. Avulsos apresentam maiores sinais do tempo.
1915 (17X24cm)	3	160 + 64 de anúncios	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1914. Avulsos apresentam maiores sinais do tempo.
1916 (17X24cm)	3	176 + 72 de anúncios (LXXII) + 7 páginas adresskalender	Alemã (anúncios com algumas informações em	Gótica (anúncios com diferentes	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1917. Todos apresentam sinais do tempo.

1917 (16X23cm)	3	136 + 64 de anúncios (LXIV)	português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1916. Todos apresentam sinais do tempo.
1918 (17X24cm)	3	132 + 58 de anúncios + 9“adresskalender”	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos (um sem capa) e outro encadernado com a edição de 1920. Um exemplar em bom estado de conservação.
1919	-	-	-	-	-
1920 (16X23cm)	3	127+48 de anúncios	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1918. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1921 (16X24cm)	2	172 com anúncios + 10 de endereços	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Um exemplar encapado com capa dura e outro não. Os dois com páginas amareladas e o encapado em bom estado de conservação.
1922 (16X23cm)	2	168+ 48 de anúncios	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Um exemplar encapado com capa dura e outro não. Os dois com páginas amareladas e o encapado em bom estado de conservação.
1923 (17X24cm)	3	168 + 60 de anúncios + 10 informações	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1924. Folhas amareladas, exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1924 (17X24cm)	2	176 + 44 de anúncios	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares, um sem capa e outro encadernado junto à edição de 1924.
1925 (17X24cm)	3	176+38 de anúncios +1 de informações	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1926. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1926 (17X24cm)	3	176+34 de anúncios e 1 de informações	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1925. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1927 (17X24cm)	3	176+62 de anúncios e 1 de informações	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos (um com a coloração da capa amarela e outra verde) e outro encadernado com a edição de 1928. Sinais do tempo. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1928 (17X24cm)	3	176+55 de anúncios e 1 de informações	Alemã (anúncios com algumas informações em português)	Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1928. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1929 (17X24cm)	3	176+55de anúncios e 1 de informações	Alemã (anúncios com algumas	Gótica (anúncios com	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1931. Exemplar encadernado em

1930 (17X24cm)	3	186+ 16 (no início) e 36 (no final) de anúncios e 1 de informações	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	melhor estado de conservação. Três exemplares, um encapado. Bom estado de conservação.
1931 (17X24cm)	3	224 + 36 (no início, fonte azul) e 80 (no final) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1929. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1932 (17X24cm)	2	184 + 16 (no início, fonte azul) e 48 (no final) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Um exemplar encadernado e outro não. Exemplar encadernado manchado de vermelho devido a encadernação.
1933 (17X24cm)	3	176 + 12 (no início, azul) e 36 (no final) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares avulsos e um encadernado com a edição de 1934. Exemplar encadernado em melhor estado de conservação.
1934 (17X24cm)	1	176 + 6 (no início, em azul) e 30 (em preto) e mais 8 (em azul), no final, de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Um exemplar encadernado com a edição de 1933. Bom estado de conservação.
1935 (16X23cm)	2	175 + 16 (início, azul) 48 (final, preto) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares sem encadernação, folhas amareladas e com sinais do tempo.
1936 (16X23cm)	2	159 + 48 de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares sem encadernação, folhas manchadas e amareladas, porém bom estado de conservação.
1937 (16X23cm)	2	160 + 56 (no final) + 8 (no início) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares sem encadernação, sinais do tempo.
1938 (16X23cm)	2	160+56 (no final) + 8 (no início) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares sem encadernação, um exemplar em melhor estado de conservação.
1939 (21X27cm)	3	160 + 48 (no final) + 16 (no início) de anúncios	informações em português) Alemã (anúncios com algumas informações em português)	diferentes fontes) Gótica (anúncios com diferentes fontes)	Dois exemplares sem encadernação, um exemplar anexado ao exemplar de 1940, porém sem a capa. Exemplares manchados com folhas já sensíveis devido ao tempo.
1940 (21X27cm)	2	176	Alemã, com um texto final escrito em alemão e em português	Gótica (anúncios com diferentes fontes) e a escrita em português com letra de	Dois exemplares, um encadernado com a edição de 1939. Exemplares manchados e rasgados.

1941 (17X24cm)	2	207	Alemã com um primeiro texto em português – Pátria – João Becker – arcebispo	imprensa Gótica nos textos em alemão, de imprensa no texto em português	Dois exemplares com folhas amareladas e danificadas pelo tempo.
1942 (16X20cm)	2	320	Alemã com um texto em português (O tio do calendário)	Gótica nos textos em alemão, de imprensa no texto em português	Dois exemplares, um encadernado. Folhas amareladas e bom estado de conservação.
1949 (18X24cm)	2	236	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios em diferentes fontes)	Dois exemplares, um encadernado com a edição de 1950. Bom estado de conservação.
1950 (18X24cm)	2	300	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios em diferentes fontes)	Dois exemplares, um encadernado. Bom estado de conservação.
1951 (17X23cm)	1	256	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios em diferentes fontes)	Um exemplares encadernado com a edição de 1952. Páginas amareladas e manchadas.
1952 (17X23cm)	1	272	Alemã (anúncios com português)	Gótica e de imprensa em textos.	Um exemplar encadernado com a edição de 1951. Páginas amareladas e manchadas.
1953 (18X24cm)	2	224	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios de diferentes fontes)	Um exemplar encadernado com a edição de 1954 e outro avulso. Encadernado em melhor estado de conservação.
1954 (18X24cm)	1	224	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios de diferentes fontes)	Exemplar encadernado em bom estado de conservação
1955 (17X23cm)	1	200	Alemã (anúncios com português)	Gótica (anúncios de diferentes fontes)	Um exemplar encadernado com a edição de 1956. Bom estado de conservação
1956 (18X25cm)	3	208	Alemã (anúncios com português)	Gótica e de imprensa em textos	Dois exemplares avulsos e um encadernado

Fonte: Tabela organizada pelas pesquisadoras

Tendo apontado três eixos de análise (letra gótica, utilização de imagens associadas a textos e molduras), é importante assinalar que foram escolhidas, para a análise nesta comunicação, seis figuras em que são apresentadas páginas do almanaque que possuem tais atributos bem explícitos. Contudo, podemos encontrá-los em boa parte dos textos organizados nas páginas do impresso, podendo-se afirmar serem frequentes, como marcas específicas de todos os números editados deste almanaque.

Sobre os usos variados do impresso, há uma importante característica que deve ser destacada: nas primeiras páginas de todos os exemplares existentes, após o calendário do ano, há um espaço para a escrita da família, espaço este destacado para o registros manuscritos sobre acontecimentos

daquele ano, sempre organizado com uma moldura, espaço para escrita com linhas e, em algumas edições, uma imagem.

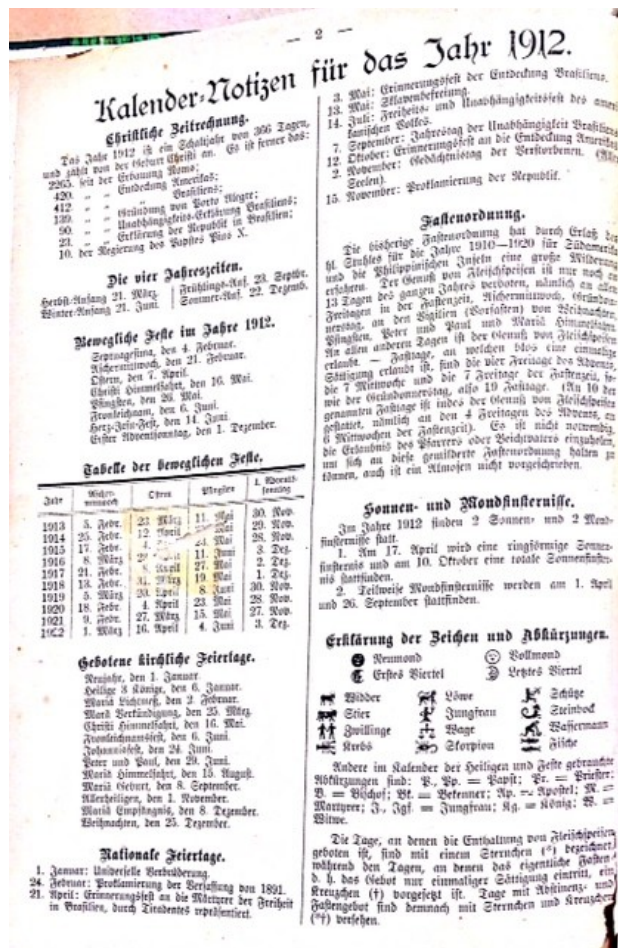
Figura 1 – Espaço para o registro da família – Exemplar de 1912



Em todos os números publicados, assim, há na organização editorial do almanaque a intenção de haver a inserção de registros manuscritos no mesmo impresso destinado à leitura da família, pois há em todos os exemplares, logo após o calendário com as informações comuns a todos os leitores, um espaço para anotações da família. Esta característica do almanaque pode ser relacionada à mesma característica apontada por Stephanou (2002), ao analisar os rituais de escrita nos álbuns de bebê. A autora assinala que estes “impressos constituem, a um só tempo, suporte de práticas de leitura e suporte de práticas de escrita pessoal, ambas no espaço familiar, doméstico, da vida cotidiana” (STEPHANOU, 2002, p. 2). Da mesma forma, a intenção editorial é clara nas páginas iniciais de todos os exemplares do almanaque *Der Familienfreund*. Após o calendário comum da comunidade de alemães e descendentes de alemães católicos, havia o espaço exclusivo para as anotações da família, tornando único aquele exemplar adquirido, pois nele constariam também as informações da família que o possuía.

Na Figura 2, consta uma das páginas do calendário de 1912, demonstrando haver informações diversas sobre o ano. Nesta página, é percebida também a utilização de outros recursos gráficos, como os desenhos para os signos do zodíaco e uma tabela com informações.

Figura 2 – Página de notícias do ano, integrando o calendário de 1912



Sobre a utilização de imagens, margens e a letra gótica, a figura 3 pode ser considerada representativa dos três atributos assinalados. Há o uso da letra gótica que, como podemos perceber na Tabela 1, era assíduo nos textos apresentados no almanaque, principalmente nos textos narrativos, poesias e textos de cunho religioso (em algumas edições, diferenciando-se dos textos informativos em que havia a opção da letra de imprensa). No texto da Figura 3, além do uso da letra gótica, há uma moldura específica para o texto acima deste. A imagem central da moldura é nitidamente uma imagem religiosa, sugerindo para o leitor tratar-se de um texto de cunho religioso.

Segundo Grützmann (2004), “os editores oferecem opções acessíveis aos menos letrados e aos analfabetos, mediante a inclusão de fotografias e ilustrações” (GRÜTZMANN, 2004, p. 50). É necessário o conhecimento da leitura em língua alemã e também o reconhecimento do formato da letra gótica para a compreensão do texto apresentado em sua totalidade, porém, há inferências e compreensões acessíveis ao leitor antes de sua leitura ou mesmo àqueles que não conseguiriam compreender todo o texto escrito.

Antes do texto intitulado “*Monatsheilige und Titelbild*”, que pode ser traduzido como “O mês sagrado e a foto da capa”, há a imagem de Maria com o menino Jesus, possivelmente sendo representada em um trono, com uma moldura trabalhada a sua volta. Esta é referida como “*Königin*”, rainha, e “*Mutter der Barmherzigkeit*”, podendo ser traduzido como “Mãe

Misericordiosa”. Fica claro ao leitor, mesmo o menos familiarizado com a língua alemã, que se trata de um texto religioso. A imagem impressa próxima do texto auxilia a compreensão do mesmo, além de compor, juntamente com a letra gótica e a disposição do texto, uma estética característica do almanaque para a família católica alemã. A intervenção tipográfica, desta forma, joga com a atribuição de sentidos pelo leitor.

Figura 3 – Texto religioso presente na edição de 1931 do almanaque *Der Familienfreund*



Monatsheilige und Titelbild.

Die 12 Heiligen dieses Jahres stammen aus dem Gebiete der ehemaligen österreichischen Donaumonarchie.

Von zur Zeit der Römer wohnten in diesen Gegenden zerstreut Christen; es waren es römische christliche, zum Teil wohl auch Flüchtlinge, bei den Christenverfolgungen in diesem Gebiete des Römerreiches, weil sie der Verfolgung ausgesetzt waren. Als die älteste Kirche gilt Lorch bei Linz. Als die ersten Glaubensboten sind die heiligen Maximilian der

aus ihren Träumen. Der hl. Kilian kam vom Rhein nach Salzbürg, Methodius und Methodius von Konstantinopel nach Böhmen, um das Licht des wahren Glaubens zu verbreiten. Neben den Gläubigen waren es vor allem fromme, kirchlich begeisterte Fürstinnen, die besonders tätig an der Ausbreitung und Verbreitung der Religion in den Donauländern waren. Wir nennen nur den hl. Stephan von Ungarn mit seiner Gemahlin G

Para Christian Jouhaud (1998), a imagem pode ter uma dupla função na prática religiosa. Serve de palavra ao iletrado, quando é suficiente vê-la para compreender. Torna-se, então, um poderoso meio de ensino e de conversão. Além disso, é também um trampolim para a contemplação, podendo ser relacionada com um mistério sagrado que só aqueles que possuem um conhecimento prévio conseguem compreender. A virtude do primeiro tipo de imagem é, para o autor, a de esclarecer; a do segundo é a de dissimular (JOUHAUD, 1998, p. 308).

Ainda nas palavras de Jouhaud, “as imagens vulgares são aquelas imediatamente legíveis por toda a gente, ou antes, não precisam ser lidas, enquanto as eruditas postulam a existência de dois tipos de leitores: os que vão conseguir decodificá-la e os que vão falhar” (JOUHAUD, 1998, p. 308). Apropriando-se desta relação para pensar a imagem presente na Figura 3, podemos sugerir

que é uma imagem que possibilita uma acessibilidade ao leitor menos letrado, pois este, tendo conhecimento da imagem de Maria, mãe de Jesus, presumivelmente pode perceber o assunto do texto que a acompanha. Tal constatação, contudo, não exclui a hipótese de que haja inferências sobre esta imagem que aqueles que conhecem mais a religião possam interpretar.

Figura 4 – Poesia apresentada no almanaque *Der Familienfreund* de 1931



**Die Glocke des P. Rochus Gonzales de S. Cruz,
des ersten Märtyrers von Rio Grande do Sul.**

„Schalle, schalle heil'ge Glocke,
läute doch den Frieden ein!
Läute, läute, rufe alle,
Alle, alle, gross und klein!“

„Statt der Glocke frohem Klingen
Schallet nur das Kampfgeschrei;
Mordend, raubend nah'n die Wilden,
Lassen eine Wüstenci.“

„Klinge, klinge heil'ge Glocke,
Klinge nur zu Gottes Ehr'!
Rufe doch die Urwaldskinder,
Rufe sie zum Opfer her!“

Doch die Glocke, sie verstummet
In dem wüsten Heidenland;
Kann ja nicht zum Opfer rufen,
Der Altar ist abgebrannt.

Schalle, Glocke, klinge, klinge,
dem Fosen, in dem Streit!
ecke den Apostel wieder,
sich ist er zum Kampf bereit!“

Ach, sie weinet nur und trauert,
Und ihr Ton ist dumpf und schwer;
Ruft den Priester, ruft den Vater,
Vater, Priester hört nicht mehr.

Und ihr trauriges Geläute
Ward so Rochus Grabgesang;
Aber seine reine Seele
Froh sich auf zum Himmel schwang.

A Figura 4 também apresenta um texto religioso e uma imagem que o acompanha. Possui uma moldura na margem superior, assim como utiliza a letra gótica para a redação do texto apresentado. Este traz como temática a figura de Roque Gonzales e outros dois padres, Afonso Rodrigues e João de Castilho, conhecidos na história da região onde foram fundadas as primeiras reduções jesuíticas no Rio Grande do Sul.

O texto apresentado não é propriamente um texto narrativo ou informativo sobre a vida dos padres jesuítas, mas um poema, o que demonstra a variedade de tipologias textuais que são escolhidas para a composição do almanaque. A imagem religiosa que a acompanha sugere serem figuras de padres, com a imagem de uma igreja simples à direita, um sino à esquerda e uma imagem de Maria ao centro, como se estivesse fixada a uma árvore. Estes símbolos religiosos representados lado a lado com a figura dos três padres, levam a crer que não seria necessário o conhecimento de toda a história dos religiosos no Rio Grande do Sul para a compreensão de algumas informações oferecidas ao leitor. A imagem pode ser considerada, na Figura 4, elucidativa ao leitor, no intuito de

modificar e auxiliar sua compreensão do texto apresentado, lembrando as palavras de Chartier (1999), “as estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada” (CHARTIER, 1999, p. 20).

A veiculação de textos variados e imagens presentes nestes impressos já foi assinalada como uma característica típica dos almanaques. O texto humorístico é uma das tipologias textuais presentes em todos os exemplares do almanaque *Der Familienfreund*. Estes, normalmente, além de apresentarem escritas, apresentam figuras que se assemelham a charges, estando relacionadas ao sentido a ser atribuído aos textos que as acompanham. Segundo Heike Kleber da Silva (2000), o humor existente no almanaque *Der Familienfreund* visava um público leitor constituído em sua maioria de colonos, mas não tematizava, propriamente, sua realidade. Buscava sim ridicularizar comportamentos e costumes que não eram os seus, estes identificados como comportamentos dos habitantes das cidades, castigando estes costumes e atitudes. O efeito disso, segundo a autora, era o de reforçar uma identidade de colono, tão valorizada e idealizada pelo romantismo (SILVA, 2000, p. 16).

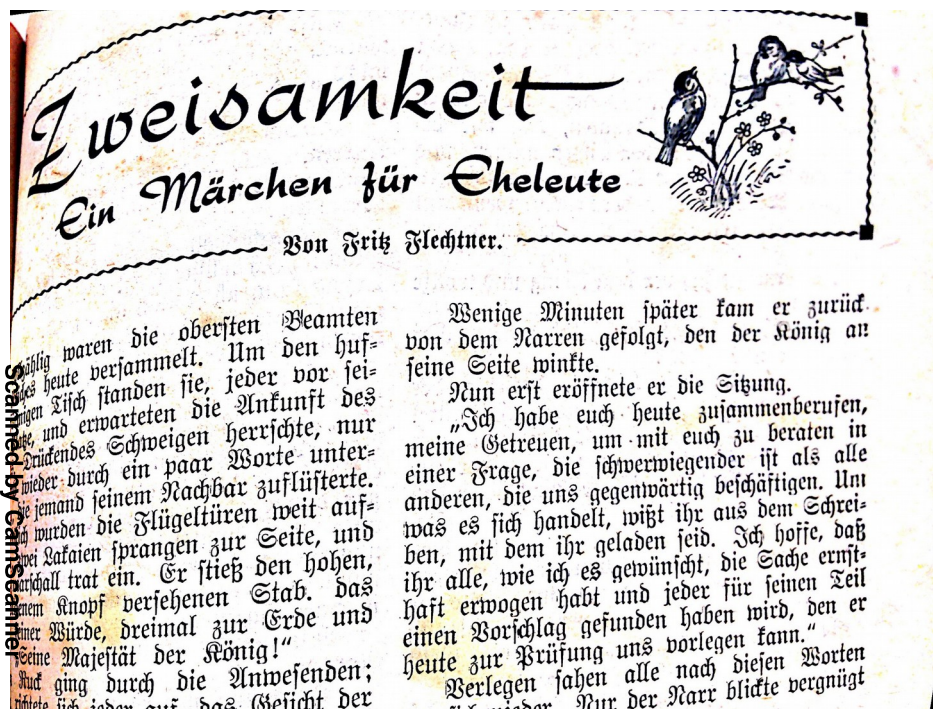
Há na imagem apresentada na Figura 5, elementos que demonstram haver a relação com o colono, um animal está ao centro da imagem e duas pessoas que podem ser caracterizadas como do meio rural conversam com um policial, figura de autoridade. Segundo Rambo (2003), o humor constitui um recurso pedagógico de inegável eficácia para os leitores dos almanaques. Em suas palavras, “este fustigava os vícios, os desvios de comportamento e as atitudes não aceitas pela sociedade de então, numa forma jocosa, tanto do agrado dos leitores (RAMBO, 2003, p. 72). A presença de uma figura de autoridade em uma postura de repreensão ao casal demonstra haver nesta cena as características citadas pelo autor.

Figura 5 – Charge humorística presente no almanaque *Der Familienfreund* de 1912



A Figura 6 apresenta outro exemplo de uso do espaço da página do almanaque em que há imagem e moldura para iniciar e contextualizar a leitura. Com o título “Zweisamkeit – ein Märchen für Eheleute”, que pode ser traduzido como “União – um conto de fadas para os cônjuges”, é um texto que inicia com o título em destaque que, embora não redigido em letra gótica, assim como o texto, está escrito com uma letra também adornada, acompanhada de moldura e uma imagem de três passarinhos em uma galho, possivelmente sugerindo uma relação entre a família e a união matrimonial, assunto abordado no texto, com a metáfora da família da natureza, valor presente para a comunidade de leitores.

Figura 6 – Texto presente no almanaque *Der Familienfreund* de 1956



O texto, assim como os demais textos apresentados no almanaque, contempla valores significativos para a comunidade de leitores. Relembrando o título do almanaque - *Der Familienfreund – Katholischer Hauskalender und Wegweiser* (O Amigo da Família. Almanaque do Lar Católico e Guia) – podemos inferir que o editor supõe uma comunidade de leitores, sendo esta a família católica e, pela língua utilizada em todas edições, fica clara a intenção de atrair a família católica teuto-brasileira.

Esta leitura poderia ser, assim, compartilhada por toda família e possivelmente seriam, entre diversas temáticas, abordados assuntos que enaltescessem os valores cristãos, aqui explicitamente o matrimônio. Uma relação importante, contudo, é sugerida com os pássaros em alusão à natureza, remetendo possivelmente a um valor significativo para os leitores das comunidades do interior.

Em poucas palavras...

Como exposto até aqui, buscamos apresentar algumas observações iniciais acerca da utilização do espaço gráfico das páginas do almanaque *Der Familienfreund*. Pudemos perceber a recorrência de algumas intervenções editoriais, sendo algumas delas a utilização da letra gótica, a veiculação de imagens juntamente com textos e a inserção de molduras no entorno de alguns textos.

Além de ser assinalada a recorrência de algumas marcas tipográficas, estas podem ser relacionadas a elementos significativos para a comunidade de leitores, como a cultura alemã, aspectos religiosos e ícones peculiares aos leitores que viviam no interior. Desse breve exercício de análise, vale assinalar que as intervenções editoriais visavam influenciar a atribuição de sentido da

leitura, organizando os textos com recursos visuais, priorizando a utilização da letra gótica e apresentando um cuidado específico com a utilização de molduras em muitos dos textos impressos.

Estas escolhas editoriais não eram aleatórias, pois estabeleciam uma relação direta com os textos e também com os valores da comunidade de leitores visada. Mesmo os menos letrados e analfabetos, lembrando as palavras de Chartier (1999), poderiam perceber nestas composições editoriais os valores e aspectos importantes do público a quem se destinava o almanaque, produzido no Rio Grande do Sul para a família católica alemã.

Referências

CHARTIER, Roger. Introdução – O livro dos livros. In: PARK, Margareth Brandini. *Histórias e Leituras de Almanques no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *A ordem dos livros: leituras, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

_____. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: Rocha, João Cezar de Castro (org.). *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, 2011.

CHARTIER, R.; HÈBRARD, J. Morfologia e historia de la cultura escrita. In: PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999. pp. 11-21

GRÜTZMANN, Imgart. *Almanques em língua alemã na América Latina (1895-1941): aproximações teórico-metodológicas ao tema*. Espaço Plural — Ano VI - No 14 - 1o Semestre de 2006 — Versão eletrônica disponível na internet: www.unioeste.br/saber

_____. *Almanques em língua alemã em Santa Catarina (1864-1938): tipos, editores, objetivos*. DIMENSÕES vol. 18 – 2006.

_____. Entre o Cruzeiro do Sul e a Ursa Maior: o imigrante na literatura de expressão alemã no Brasil. In: FISCHER, Luís A.; GERTZ, René E. (coords). *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

_____. O almanaque (Kalender) na imigração alemã na Argentina, no Brasil e no Chile. In: DREHER, Martín; RAMBO, Arthur e TRAMONTINI, Marcos. (org.) *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004.

_____. *Nacional-socialismo em almanques de língua alemã no Brasil (1933-1939)*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

JOUHAUD, Christian. Legibilidade e persuasão. Os cartazes políticos. In: *As Utilizações do Objecto Impresso (Séculos XV-XIX)*. Direção de Roger Chartier. Portugal: DIFEL, 1998.

PARK, Margareth Brandini. *Histórias e Leituras de Almanques no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *A Máquina da Memória – Almanaque Abril – O tempo presente entre a história e o jornalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 2009.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

- RAMBO, Balduino. In: BECKER, Klaus. *Enciclopédia Rio-Grandense* – Volume 2. Canoas: Editora Regional Ltda, 1956.
- RAMBO, Arthur Blásio. A história da imprensa teuto-brasileira. In: GÄRTNER, Angelika; CUNHA, Jorge Luiz (org). *Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem, Educação*. Santa Maria: Ed UFSM, 2003.
- SILVA, Haike Roseane Kleber. Representações do humor no imaginário teuto-brasileiro. In: *Representações do discurso teuto-católico e a construção de identidades*. ARENDT, Isabel; SILVA, Haike. Porto Alegre: EST, 2000.
- STEPHANOU, Maria. *Rituais da escrita: memórias, caligrafias, relíquias familiares (1920 a 1960)*. IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Lisboa, Portugal, 2012.

CRÔNICAS ESCOLARES: GUARDAR PARA NÃO ESQUECER (1892-1940)

Cinara Dalla Costa Velasquez

Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado - PPGE/UFSM

cinaravelasquez@gmail.com

Jorge Luiz da Cunha

Universidade Federal de Santa Maria - orientador

Apoio - FAPERGS/CAPES

Resumo

Este texto foi produzido a partir da análise de documentos memorialísticos, em especial, livros crônica de 1892 a 1940 que registram acontecimentos sobre a vida escolar de um colégio internato misto católico que se organizou de 1892 a 1980 na região central do RS, que integra uma pesquisa sobre memórias da escola, do internato e de seus memorialistas. O texto procura problematizar as crônicas e as informações nelas contidas sobre o cotidiano da internalidade da escola. A partir dessas narrativas, emerge uma memória coletiva, e este trabalho propõe a reflexão e a ressignificação sobre a história de um colégio e de suas experiências escolares.

Palavras-chave: História da Educação. Memória. Documentos Memorialísticos. Colégio católico.

Introdução

Nas salas dos arquivos, os cochichos enrugam a superfície do silêncio, os olhos se perdem e a história se decide. A partir daí começa o trabalho (Arlete Farge, 2009,p.55).

Documentos memorialísticos têm ocupado a atenção dos historiadores da educação, em particular, os registros que arquivam a memória sobre a internalidade das instituições de ensino - discursos de memórias que informam sobre o cotidiano de práticas educativas de alunos e professores. No entanto, documentos históricos não podem ser lidos sem a devida problematização, principalmente sobre as condições de sua emergência, produção e conservação: "fato e documento histórico demonstram nossa visão atual do passado, num diálogo entre a visão contemporânea e as fontes pretéritas" (KARNAL, 2013,p. 13).

De acordo com essa perspectiva, pode-se pensar que a compreensão sobre documento histórico pautada na Escola Metódica do século XIX, a qual encerrava no documento a essência da verdade, passou por revisões. Como refere Bacellar (2014,p.23), "a relação entre historiadores e as fontes documentais, mais especificamente as que se encontram em arquivos, não foi sempre a mesma, como nos mostram importantes e divulgados trabalhos de Historiografia". Sobre esse revisionismo, em especial, a partir da incorporação da memória como objeto de análise pelos historiadores, por consequência, pôs-se em relevo um aspecto crucial para a historiografia: o trabalho de crítica por parte dos historiadores em relação à memória. "O historiador é o responsável por um trabalho de crítica da memória, condição necessária para o campo historiográfico" (MAUAD, 2013,p.82).

Consoante com essa visão, pode-se dizer que a historiografia recente impôs um trabalho revisionista sobre a compreensão de documentos/fonte, e a sua problematização é uma questão da qual os historiadores contemporâneos têm se ocupado. Nessa perspectiva, orientamos a compreensão sobre as fontes documentais e compactuamos com Hartog (2013) quando o autor

adverte que o documento não é a história, como postulou a disciplina histórica do século XIX: "quando a história finalmente [...] veio a ser definida como ciência, a ciência do passado, ela limitava-se a conhecer documentos" (HARTOG, 2013,p.203).

Esse deslocamento teórico, o qual ressignifica e incorpora ao campo do conhecimento da história ampla e nova diversidade de objetos e temas de estudos, como é o caso da memória e seus suportes, possibilita a emergência de objetos e documentos até então considerados marginais à historiografia. Consequentemente, impõe novas abordagens historiográficas - como é o caso da história cultural, a qual possibilitou a emergência de outra acepção do documento histórico; ademais, como lembra Karnal (2013,p.15), "o mais importante é destacar que implic[ou], necessariamente, a profunda alteração do uso e conceito de documento histórico".

E é de acordo com essa visão que o exercício deste artigo tem o objetivo de incorporar os documentos memorialísticos materializados no suporte textual (livros, crônicas) e por tal pensá-los como arquivamento da memória de uma instituição de ensino e de sua representação construída em face do futuro. Nessa direção, compactuamos com a perspectiva da história cultural recente, que se refere às mudanças nas últimas três décadas na compreensão de documento:

O olhar de Clio mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos e temas. [...] aquilo que foi uma questão decisiva para ser resolvida pelos historiadores há 30 anos não é mais o que move a colocação de perguntas diante do real. Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas (PESAVENTO, 2012,p.15).

Propor uma história da educação a partir da problematização de documentos memorialísticos, neste caso, as crônicas⁸³, impõe pensá-las como vestígios, como existências de memórias, mas que, em um dado tempo e espaço, foram forjadas historicamente pelo grupo da qual informam - são vestígios, rastros que, como fonte, carregam representações daquilo que se quis produzir:

Fontes são marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela história. [...] elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado (PESAVENTO, 2012,p.98).

Objetos de recordações: narrativas em crônicas

As crônicas eram registros sistemáticos escritos por Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria cujo conteúdo informa sobre as atividades de uma escola internato católica

83As crônicas são livros/registros das atividades da escola, datando de 1892 a 1980, encontradas no arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS).

dirigida e mantida pelas religiosas no período de 1892 a 1980. A Escola Nossa Senhora de Lourdes teve a sua instalação no ano de 1892 em um núcleo colonial italiano no Vale Vêneto que pertencia à Colônia Silveira Martins, localizada na região central do RS.

Os textos das crônicas apresentavam-se, em geral, em pequenos cadernos singelos, com caligrafia impecável. Em suas páginas, há uma organização em forma de tópicos, como Vida Espiritual, Abertura das Aulas e Vida Escolar - este, em especial, abordando toda a rotina e a organização das práticas da escola, para o qual voltamos nossa atenção. São fragmentos de memórias arquivados; nelas, são encontradas informações e referências daquilo que as Irmãs desejavam enaltecer, conservar e noticiar, como se essas crônicas fossem a lapidação documental para a construção de uma memória identitária institucional em face do futuro.

Figura 1
Folha 3, livro crônica de 1892

1892

Fundação

Em 26 de julho, festa de Sant' Ana, chegaram a este povoado as Irmãs Maria Batista das Cinco Chagas, Maria Crisanta do S. Coração de Jesus e a candidata Hipólita Michelotti para fundarem um collegio destinado a instrução e educação de meninos e meninas.

Este collegio foi pedido por uma comissão formada pelos Arms. P. Talottinos e o Sr. Paulo Bortoluzzi a Congregação do Purissimo Coração de Maria, em Porto Alegre. A Anna. Madre Maria Margarida de S. José, então Superiora Geral da Congregação, aceitou a proposta e, com licença e aprovação do Arms. e Armo. Sr. D. Blandio José Gonçalves Ponce de León, Bispo do Rio Grande do Sul, enviou as irmãs para o alludido fim.

Recepção das Irmãs

As religiosas chegaram pela estrada de ferro a estação Provis de S. onde foram honrosamente recebidas por uma comissão que constava do Arms. P. João Vogel, Famíliaotto e D. Maria Bortoluzzi. Foram acompanhadas até a entrada do povoado e aí receberam a saudação de grande multi-

Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

Lugar de memória. Registros de vidas. Lembranças de afetos. Recordações enaltecidas. Discursos laudatórios.

Figura 2

Folha 4, livro crônica de 1892

Em cima havia pequenos quartos que serviam de dormitório e celas para as Irmãs. As obras não estavam concluídas, nem havia vidraças nas janelas.

Abertura das aulas

Após um mês iniciaram-se as aulas com a matrícula de 60 alunos dos dois sexos, que pagavam a módica quantia de 1\$.000 mensal, atendendo às circunstâncias dos colonos que ainda eram principiantes. Porém, os mesmos compensavam generosamente o serviço das irmãs, auxiliando-as com trabalhos e com todos os gêneros de que dispunham.

Vida espiritual.

Desde o começo as Irmãs foram socorridas, em todas as necessidades espirituais, pelos Padres. P. Palotinos, mormente pelo Superior, Rev. Fr. João Vogel, Diretor da Comunidade. Todos os meses fazia ele uma conferência para as Irmãs e celebrava também a s. Missa na Capelinha, todas as vezes que as obrigações da paróquia o permitiam. Virigia o retiro mensal com grande proveito das religiosas, gratas ao seu bemfeitor, e em todas as circunstâncias penosas era o seu conforto e ani-

Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

Sentimentos, todos eles, pareciam motivar a escrita desses registros e trazem os vestígios discursivos de uma cultura escolar de seu tempo, quando se constituíam saberes, comportamentos e civilidades. Assim, podem-se considerar as crônicas como documentos que, guardados pela passagem dos anos, arquivam os traços sobre o cotidiano escolar. Consideradas como documentos de memórias, são textos conservados pelos anos e construídos ao longo do tempo; são suportes materiais que reúnem dados e informações sobre uma cultura escolar forjada num espaço específico de formação: um colégio de confissão católica. Para a escrita da história da educação, esses textos constituem-se em arquivos, sendo que, através deles, abre-se a possibilidade de conhecer outras maneiras de viver e narrar o vivido "podem fornecer informações e indícios sobre o cotidiano ,

sobre as formas de ver o mundo através de fatos comuns da experiência humana, de hábitos e costumes " (CUNHA, 2007,p.58). De acordo com essa perspectiva, a compreensão das crônicas como suporte memorialístico deixa entrever que esses documentos/fonte guardam a memória coletiva de uma instituição escolar, visto que veiculam histórias tecidas em meio a redes sociais constituídas em um tempo e espaço peculiares: uma instituição escolar religiosa que ofertou o internamento para meninas e meninos no período de 1892 a 1980.

Esse lugar, podemos pensá-lo como um espaço onde a articulação dos interesses da igreja católica no período de fins do século XIX e no limiar do século XX, perdia força de poder de estado, visto que a constituição republicana de 1891 institui a separação entre o estado e a igreja católica. Essa é uma questão que impulsionou a igreja a ocupar espaços de poder, sendo que, por meio da difusão de redes escolares, se valeu do espaço educacional como seu braço. Com isso, marca sua presença frente ao estado laico.

A laicização do Estado brasileiro, colocada em marcha pelo governo republicano e mantida na Constituição de 1891, representou um corte peremptório no regime de padroado, estabelecido no período colonial e mantido durante a monarquia brasileira (DALLABRIDA, 2011,p.77).

Assim, pode-se considerar a produção das crônicas como a articulação de uma extensa rede de discursividades nos campos da religião e da educação. Como arquivo de memória, as crônicas veiculam a construção de uma identidade institucional por meio do registro de feitos gloriosos da vida escolar. Em passagens em tom laudatório, as religiosas destacam o ensino da instituição. Folhear as páginas dessas crônicas, hoje, permite pensar no lugar de relações que se estabeleciam na educação escolarizada em fins do século XIX e meados do século XX. Uma forma de lapidar a concretização da obra educacional parece ser evocada quando, em letras desenhadas, em trechos recorrentes, ano a ano, o colégio é enaltecido, como no caso da crônica do ano de 1933, que diz sobre a Vida Escolar:

O progresso desse colégio é atestado pelo número sempre crescente de alunos. O encerramento das aulas efetuou-se no dia 13 de dezembro com um belo festival, ao qual assistiram os Srs. Pais dos alunos e várias pessoas distintas. Muitos aplausos mereceram os alunos pelo fiel desempenho dos seus pais. Regressaram os pais com os seus filhos, mostrando-se satisfeitos da instrução e educação recebidas pelos mesmos, *prometendo fazer propaganda intensa deste colégio* (Crônica de 1933, *Vida Escolar*, grifo nosso).

Os textos mostram traços do que foram os acontecimentos vividos em um espaço de formação escolar. Com o passar do tempo, construíram-se representações do que se passou. Por representação, na perspectiva da história cultural, compreendem-se os "esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 2002, p.17).

De acordo com essa perspectiva, o documento memorialístico - como no caso das crônicas - é compreendido como objeto simbólico que constrói representações do mundo social onde se constituiu. Tais objetos simbólicos, por sua vez, são pensados como representações coletivas e, como comenta Chartier, "constroem o mundo como representação". Investigar esses objetos simbólicos ou, na expressão de Orest Ranum (2009,p.211), *objetos-reliquia*⁸⁴, impõe pensá-los como marcas simbólicas construídas que carregam lembranças, sendo o lugar do arquivamento da memória.

Essas escritas, guardadas pelos anos - silenciosas -, carregam informações e, como documento/fonte, são vestígios; como tal, para os historiadores da educação, são documentos portadores de discursividades e podem iluminar o trabalho inicial dos historiadores. No entanto, como lembra Arlete Farge (2013,p.35), "talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz *da* verdade". Em conformidade com essa visão, compreende-se a imersão em um arquivo, em um primeiro momento, como o lugar que impressiona por sua beleza e sedução; ele desperta naquele que o manuseia, em meio a pedaços pálidos de um passado, certo assombramento, como se esse passado se materializasse em seu real e verdade diante daquele que o espreita. Todavia, o trabalho é iniciático, e "esse traçado incerto do arquivo, tão prenhe de real apesar de suas possíveis mentiras, induz à reflexão" (FARGE, 2009,p.32).

Como suporte de memórias, os documentos textuais são práticas de escrita. Aqueles que as elaboram, por meio desse dispositivo discursivo, arquivam vidas, seja do eu, seja de um grupo. Reúnem representações e apresentam um ponto de vista, uma explicação que diz *da* verdade. São, portanto, fragmentos, indícios, palavras dirigidas que informam, indicam, sinalizam, mas são material bruto e precisam ser colocadas em seu contexto histórico de formação. Todas essas palavras, contidas e conservadas em crônicas pensadas como construções representativas, dizem de uma face da história e de seu contexto. São tecituras que arquivam vidas e, como prática de escrita, fazem lembrar que "nunca se escreve senão para viver, a fim de face a uma situação, para explicar, justificar-se, *informar*, dirigir-se a" (BOLLÈME, 1988,p.201, grifo nosso).

A potencialidade dos textos memorialísticos tem indicado a sua importância, e, por meio deles, é possível pensar a construção simbólica do mundo. Porém, como com toda representação, fica o alerta de que esses documentos, embora portem memórias, são versões, portanto, são passíveis de diferentes leituras e interpretações, não esquecendo que o trato com essas fontes impõe pensá-las como portadoras de toda uma construção imaginária e de fantasia. É nessa linha interpretativa que se busca problematizar os documentos/crônicas, ou no sentido que Halbwachs (2006) compreende a memória - no de que não há separação de uma memória individual e social. Para o autor, a força da representação da memória reside no fato de que toda memória individual é

⁸⁴Para Orest Ranum, os objetos-reliquia são objetos que carregam memórias e, como tal, trazem a marca simbólica de quem os utilizou.

social. Especificamente, as crônicas são documentos que guardam a memória de uma escola, no entanto, também veiculam a memória da rede social de que fazem parte.

A escola em meio a despedidas

Particularidades sobre a vida escolar

O número de crianças internas, foi elevado, tanto da parte das meninas como dos meninos, chegando ao todo a 198. Além, dos internos, frequentaram o colégio 72 alunos externos (meninas e meninos). Quanto ao ensino, felizmente foi bem ministrado, ficando os pais, com os exames finais, muitíssimo satisfeitos. *Saíram, levando os filhos, dizendo que voltariam para trazê-los e prometeram propaganda* (Crônica, Vida Escolar, 1937,p.50, grifo nosso).

Havia número satisfatório de alunos internos e externos. O encerramento das aulas fazia-se em meados de dezembro com exames, tanto nas classes nas meninas, nas dos meninos e teatro. Havia grande assistência dos *pais dos alunos que manifestavam sua satisfação pela educação esmerada que recebiam seus filhos* e pelo carinho que lhe dispensavam as Irmãs (Crônica, Vida Escolar, 1919,p.17, grifo nosso).

Foi construído um edifício novo para as aulas. Era um grande salão para teatro que, durante o ano, servia para o ensino. Assim foi possível fazer o encerramento do ano escolar com mais solenidade. Estas festividades eram muito apreciadas pelo povo e pelas famílias dos alunos. Muitos distintos senhores vinham de S. Maria, Cachoeira e S. Sepé apreciar a habilidade e desembaraço das crianças, *não poupando severos aplausos pelo progresso do Colégio* (Crônica, 1907,p.8-9, grifo nosso).

Nos primeiros dias de dezembro tiveram início os exames finais do internato e externato. O resultado foi ótimo; fato esse que muito alegrou e animou as professoras a se esforçarem cada vez mais em sua árdua e delicada tarefa de educadoras. A exposição de trabalhos escolares e manuais foi aberta a 8 do mesmo mês. Foi ela alvo de muita admiração por todos os visitantes. De modo particular os senhores pais dos alunos mostraram-se satisfeitíssimos pelos trabalhos e progresso de seus filhos. A exposição permaneceu aberta até 11, data do encerramento. Graças a Deus, nada houve que dizer, pois tudo saiu como se desejava. Pelas 2 horas da tarde partiram os ônibus, levando nossos alunos, que partiam contentes e felizes para seus lares (Crônica, 1941,p.7-8).

Enumerar os efeitos desta, é desnecessário. Toda gente os conhece. Mas, pode-se dizer sem romantismo que educar, instruir, não é obra de um dia. E o progresso do nosso humilde Colégio é atestado pela sua visível expansão e pelo seu número de alunos, que atualmente [sic] para mais de 190. Em dezembro realizaram-se os exames finais. Felizmente nenhum aluno poupou esforços, pois, todos, meninas e meninos, foram aprovados. Cada aluno desempenhou seu papel como se quer. Fez-se a distribuição das medalhas de honra, aos alunos que durante o ano se salientaram em comportamento e aplicação (Crônica, Vida Escolar, 1934,p.35).

Entre possíveis reflexões a partir do discurso memorialístico, podemos destacar a memória de uma formação escolar representada pela excelência. Os textos acenam para práticas educacionais de referência e de expansão do colégio,

O Colégio floresceu cada vez mais; aumentou muito a frequência de alunos, chegando à

matrícula dos internos a 128. Neste ano, com licença de D. Cláudio José Gonçalves, Digno. Bispo de Porto Alegre, o estabelecimento recebeu também como pensionistas aos meninos de famílias que moravam muito longe (Crônica, 1900,p.8).

Esses documentos, como arquivamento de vidas, guardadas pela escrita, em sua maioria, estão reclusos e são de circulação pública rara, mas, diante do olhar e perguntas dos historiadores, no tempo presente, são dispositivos que, como agentes, veiculam discursividades e representações, permitindo-nos pensar sobre a educação e formação em um colégio de religiosas, que teve como um traço característico incomum o internamento escolar de meninas e meninos. Foi um colégio católico que, valendo-se da articulação dos interesses de líderes de um núcleo de colonização italiana, funcionou como braço da igreja e fez história em um vale na região central do estado do RS.

Como parte da materialidade do *corpus* documental de uma pesquisa maior em desenvolvimento - em sua fase de finalização -, *Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: Narrativas da experiência educativa em uma escola confessional católica (1960-1970)*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), esses documentos têm se mostrado importantes suportes para pensar sobre o colégio, o internato e seus memorialistas. Eles dizem da formação de alunos e alunas em um espaço escolar específico e de como, em meio aos discursos de memória, representações são construídas sobre a memória social de uma instituição escolar que, como característica que lhe foi peculiar, sempre ofertou o internamento misto.

Sobre a presença de meninas e meninos

Vale Vêneto (RS) 1892

Aos 26 de julho, festa de Sant'Ana, chegaram a este povoado as Irmãs Maria Batista das Cinco Chagas, Maria Crisanta do S. Coração de Jesus e a candidata Hipólita Michelotti para fundarem um colégio destinado à instrução e educação de meninas e meninos. Após um mês iniciaram as aulas, com a matrícula de 60 alunos dos dois sexos (Crônica de 1892).

Vale Vêneto (RS) 1893

Em meados de janeiro iniciaram as aulas com avultado número de alunos de ambos os sexos. [...] Encerraram-se as aulas com bonito exame e animoso festival, muito apreciado pelos assistentes (Crônica de 1893).

Vale Vêneto (RS) 1934

Aos 6 de dezembro houve o concurso para obtenção de diplomas da Escola de Datilografia [sic] sendo aprovados seis alunos e uma aluna. Mais sete alunas deste Colégio conseguiram, pelos seus esforços e aplicação, o diploma de Confecção e Corte (Crônica de 1934).

Vale Vêneto (RS) 1909

Ergueu-se um edifício, completamente novo, para aulas, salas de piano, dormitórios e rouparia. A despesa foi de 9:848,800. Esta obra era de absolutamente necessidade, pois os alunos e alunas internos atingiram o número de 128 (Crônica de 1909).

Esses excertos extraídos das crônicas em estudo, se, de um lado, apontam o notável desempenho de seus alunos e alunas, por outro, indicam um discurso bastante incomum para a época: a presença de meninas e meninos em um mesmo espaço de escolarização, sendo que em fins do século XIX e em grande parte do XX essa não era uma prática educacional que se localize facilmente na literatura da história da educação no estado do RS.

Os estudos que se ocupam de experiências educativas de escolas organizadas a partir dos princípios filosóficos das congregações religiosas, em sua maioria, articulam-se ao campo dos estudos sobre educação e imigrantes. "No Rio Grande do Sul, no ano de 1875, havia 99 escolas da imigração alemã, sendo 50 católicas e 49 evangélicas" (KREUTZ, 2007, p.355). A partir desse período, o processo escolar, no Rio Grande do Sul, é assumido de forma mais direta pelas igrejas, de orientação tanto católica quanto evangélica, recebendo conotação confessional.

Há expressivos estudos no campo do conhecimento que se articulam no campo da pesquisa educacional sobre instituições escolares de congregações religiosas e fazem parte do campo específico da história da educação. Trata-se de instituições que ofereciam a formação escolar somente para meninas e para a formação docente, intituladas de escolas normais. Diferentemente dessas evidências, percebemos, na dispersão dos discursos memorialísticos sobre a história do colégio em estudo, que esta se faz em meio a irregularidades e que não há uma história, mas muitas histórias e versões.

Para concluir...

Da reflexão realizada até o momento, podemos dizer que, entre tantas possibilidades, vários são os caminhos de abordagem, mas nossa atenção tem sido dirigida à memória de um colégio de religiosas católicas que, sob o carisma da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, imprimiram traços singulares à sua obra educacional. Porém, é pertinente esclarecer que as escolas católicas de religiosas não são iguais e que cada uma traz suas especificidades, de acordo com as constituições e os projetos educativos de sua congregação.

A obra educacional da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em Vale Vêneto, ao iniciar suas atividades em 1892, já apresenta um traço característico distinto, que diz respeito a aceitar a matrícula de meninas e meninos como externos e internos. É uma característica incomum. Pensamos que esse traço foi muito significativo, marcando sua trajetória educacional por oito décadas - o internato escolar misto.

O que fica é que as possibilidades de avançar são múltiplas e desafiantes porque a tecitura da escrita da história compreende representações construídas sobre o mundo. Voltando ao início desta reflexão, podemos dizer sem temeridade que, de acordo com a nossa visão sobre documento, é crucial "nos desvencilha[r]mos da concepção do documento como prova do real, e aponta[r]mos para a possibilidade de operar com os documentos como índices que nos possibilitam construir ou reconstruir significativamente experiências historiográficas" (MONTENEGRO, 2013,p.70).

Enfim, as possibilidades de prosseguir são múltiplas. Fazer história é responder as questões do nosso tempo. Nosso ofício é olhar para além dos manuais - a partir daí, começa o trabalho.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes Históricas*:. São Paulo: Contexto, 2014.p. 23-79.

BOLLÈME, Geneviève. *O povo por Escrito*. Tradução Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CHARTIER, Roger. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2.ed. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. *Patrimônio e Memória*, São Paulo: UNESP/FCLAs/CEDAP,v.3,n.1, 2007,p.45-62.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). 4.ed. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III: Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.77-86.

FARGE, Arlette. *O Sabor do Arquivo*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: TEIXEIRA, Marta Eliane. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.348-370.

HARTOG, François. *Evidência da História*. Tradução de Guilherme João de Freitas. O que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de memória:desafios metodológicos de um campo em construção. In: SANTHIAGO, Ricardo, MAGALHÃES, Valéria Barbosa (orgs.). *Depois da Utopia: a história oral em seu tempo*. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p.81-109.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Percursos historiográficos e metodológicos da contemporaneidade. In: SANTHIAGO, Ricardo, MAGALHÃES, Valéria Barbosa (orgs.). *Depois da utopia: a história oral em seu tempo*. São Paulo: Letra e Voz, 2013.p.55-70.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: CHARTIER, Roger (org). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. vol.3. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo:Companhia das Letras, 2009. p.211-262.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KARNAL, Leandro, LUCA, Tania Regina de. Documento e História: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi, LUCA, Tania Regina de (orgs). *O historiador e sua fontes*. São Paulo: 2013. p.9-27.

Cadernos escolares como foco de pesquisa

Kelly de Aguiar Arruda
Universidade Federal do Rio Grande
kellyaguiararruda@gmail.com

Gabriela Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande
gabynogueira@me.com

Resumo

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa que está em andamento e que tem por intuito apresentar o levantamento de trabalhos apresentados em eventos e publicados em periódicos reconhecidos pela CAPES, cuja temática envolva cadernos como fonte e objeto de pesquisa. Para o levantamento foram considerados trabalhos e artigos com os descritores “cadernos” e “cadernos escolares” no título ou nas palavras-chave apresentados e/ou aprovados nos eventos de âmbito nacional e regional. Além disso, realizamos a busca em periódicos através do site do SCILEO. Os resultados dessa busca permitiu fazer um mapeamento de pesquisa que utilizam os cadernos como objeto de investigação e a sua contribuição para o campo da História da Educação.

Introdução

Este trabalho tem por intuito apresentar e discutir dados parciais de uma pesquisa, que vem sendo realizada sobre práticas escolares a partir de cadernos de crianças que estão em processo inicial de alfabetização, em escolas no Brasil e em Cabo Verde.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, optamos por apresentar neste texto o levantamento realizado sobre trabalhos acadêmicos que tem cadernos escolares como foco de pesquisa, sendo que, realizamos uma busca por trabalhos apresentados em eventos científicos e em artigos publicados em periódicos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Considerando os eventos científicos, escolhemos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por ser de abrangência nacional e pela relevância para a Pós-graduação em Educação. Além desse, optamos por dois eventos de abrangência regional, o Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) e a Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da educação (ASPHE), este, pela importância no campo da História da Educação.

Ademais dos trabalhos apresentados em eventos, buscamos por artigos publicados em periódicos através da Scientific Electronic Library Online⁸⁵ (SciELO) que tratassem da temática em

850 SciELO é um programa com funções que cobrem a indexação, agregação, publicação e interoperabilidade de coleções em acesso aberto de periódicos científicos avaliados pelos pares, publicadas por instituições nacionais dos países ibero-americanos e da África do Sul. (PACKER e MENECHINI, 2014, p. 15).

questão. Nessa busca foi possível identificar artigos sobre cadernos escolares na Revista Brasileira de Educação (RBE), na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e na Revista História da Educação (RHE).

Cabe salientar, que optamos por não delimitar um recorte temporal específico para a apuração dos trabalhos e sim, realizamos a busca na totalidade dos eventos, salvo quando não obtivemos acesso, uma vez que a localização dos trabalhos deu-se através de busca online.

A seleção dos trabalhos a serem analisados partiu do título e das palavras-chaves considerando os descritores ‘cadernos’ e ‘cadernos escolares’. Na sequência, houve a leitura dos resumos e quando identificamos que o trabalho tratava de cadernos escolares, realizamos a leitura integral do mesmo.

Com o intuito de melhor organizar a apresentação dos resultados do levantamento, na primeira seção tratamos dos trabalhos encontrados em eventos e na segunda seção os artigos identificados no SCIELO e na CAPES, discutindo e problematizando os trabalhos localizados sobre cadernos escolares buscando compreender a contribuição dos mesmos para o campo da História da Educação e mais especificamente da História da Alfabetização.

Trabalhos sobre cadernos escolares apresentados em eventos

A busca por trabalhos aprovados e/ou apresentados nas reuniões anuais de 2000 a 2012⁸⁶ da ANPED, foi realizada nos Grupos de Trabalho de História da Educação (GT 2) e de Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) através dos sites de cada edição do evento. Foram considerados nessa busca, os textos completos dos trabalhos aprovados e/ou apresentados nas edições do evento.

No total das 13 edições do evento, que compreende o período da busca, foram encontrados 162 trabalhos no GT 02 e 171 trabalhos no GT 10, sendo que, localizamos nesse montante, apenas 02 trabalhos com descritores ‘caderno’ e ‘cadernos escolares’ observando o título e as palavras-chave. Ambos os trabalhos foram encontrados no GT 2, sendo que um deles em 2009 e o outro em 2010.

O trabalho de 2009 é de autoria de Porto e Peres (2009) e teve por objetivo:

[...] analisar as concepções de alfabetização nos cadernos das crianças que sejam, também, indicadoras de práticas de ensino inicial da leitura e da escrita. Para tanto, buscamos apreender essas concepções através dos exercícios propostos, da forma de correção das atividades, dos indícios de práticas de leitura e de escrita registrados (PERES e PORTO, 2009, p.1).

No processo de investigação foi realizada a leitura dos cadernos, o levantamento sobre as

86As buscas pelos trabalhos apresentados na ANPED se deram nos seguintes anos e edições: 2000 (23ª), 2001 (24ª), 2002 (25ª), 2003 (26ª), 2004 (27ª), 2005 (28ª), 2006 (29ª), 2007 (30ª), 2008 (31ª), 2009 (32ª), 2010 (33ª), 2011 (34ª) e 2012 (35ª).

atividades e sua organização para a etapa de análise, selecionando, assim, cadernos a partir da década de 90. Após a uma triagem minuciosa, as autoras chegaram a um número de três cadernos para a análise. As autoras procuraram compreender os conceitos de alfabetização através dos exercícios propostos nos cadernos, da maneira como foram corrigidos e dos vestígios de práticas de leitura e escrita contidos nos mesmos.

Para tanto, Porto e Peres, identificam três perspectivas de alfabetização compreendidos nos cadernos, isto é, no primeiro caderno o conceito de alfabetização revelado compreende a leitura e a escrita como decodificação e cópia. No segundo e terceiro cadernos, são percebidas algumas práticas que rompem com o método silábico, surgindo em alguns momentos, uma proposta construtivista acerca da alfabetização, sendo observado um número maior de produções textuais e o indício de uma alfabetização letrada.

O trabalho de 2010 teve como objetivo entender as relações que se constroem nos primeiros e segundos níveis da educação básica, através da fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como a cultura escolar dessas instituições e de seus atores. Para isso, a autora verificou como se dão as práticas de letramento construídas durante sua investigação.

No entanto, sua pesquisa não se deteve exclusivamente aos cadernos, pois utilizou também, a observação a partir da pesquisa etnográfica, o uso do diário de campo, gravações e vídeo em sala de aula e entrevistas com as crianças, suas famílias e as professoras, através de gravações de áudio, além do material construído pelas crianças durante as observações.

Esse fato indica que o caderno não foi considerado como a fonte central da pesquisa e sim, como uma das possibilidades de coleta de dados, uma vez que outros instrumentos de investigação possibilitaram melhor compreensão acerca do conteúdo registrado nos cadernos, ou seja, diálogos, explicações e dúvidas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem e que não são registrados.

Em relação aos dois trabalhos apresentados, destacamos a distinção no uso do caderno escolar como fonte de pesquisa, pois enquanto o trabalho de 2009 o entende como um artefato singular, uma vez que possibilita identificar, através do caderno dos alunos, o cotidiano da prática escolar, portando em si um momento histórico da cultura escrita.

O trabalho de 2010, apresenta o caderno de campo como material destinado ao registro diário de observações, o qual é ressaltado no texto por ter sido objeto de interesse das crianças durante suas observações. Isso mostra sua utilização como uma fonte de pesquisa a mais no auxílio à sua pesquisa etnográfica e não como fonte principal de pesquisa.

No site da ANPED SUL, consideramos os eventos anuais que abrangem o período de 1998 a 2014⁸⁷.

87A procura pelos trabalhos apresentados na ANPED SUL deram-se nos seguintes anos e edições: 1998 (I), 1999 (II), 2000 (III) e bianuais 2002 (IV), 2004 (V), 2006 (VI), 2008 (VII), 2010 (VIII), 2012 (IX) e 2014 (X).

Cabe destacar, que diferente do evento nacional a ANPED SUL organiza-se por eixos temáticos⁸⁸, os quais foram sendo modificados e reorganizados com o passar das edições, denominados inicialmente como linhas de pesquisa e depois como grupos de trabalho.

Na totalidade das edições consideradas na busca, foram encontrados 994 trabalhos. Contudo apenas 04 trabalhos apresentam os descritores ‘cadernos escolares’ e ‘cadernos’. No evento VII de 2009, foram encontrados 02 trabalhos, um com cada descritor. No trabalho que trata de cadernos escolares, Santos (2008), discute o uso da escrita bilíngue de descendentes alemães, destacando o uso da língua como medida de controle através das escritas nos cadernos escolares considerados na investigação.

No artigo que se refere ao descritor caderno, Lapuente (2008), buscou compreender o método de alfabetização da década de 90 a partir do caderno de uma aluna e da aplicação do “Método da Abelhinha”. No encontro VIII de 2010, localizamos 01 artigo relacionado a ‘cadernos’ no qual Kikuchi tem por objetivo:

[...] realizar uma caracterização dos Livros didáticos (LDs) utilizados na escola selecionada para a pesquisa, e analisar os registros dos cadernos de atividades (CAs) dos alunos, bem como os cadernos de tarefas (CTs), como vistas à formação de leitores competentes (KIKUCHI, 2010, p. 1).

Outro trabalho localizado foi no Encontro X em 2013, o qual trata da forma como as habilidades metalinguísticas são apresentadas nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com uma metodologia exploratória e descritiva.

No que se refere à procura na ASPHE, foi possível obter dados dos encontros anuais de 2010 a 2014⁸⁹, pois nas edições anteriores os trabalhos e/ou os resumos não estão disponibilizados no formato *online*, impedindo uma busca mais detalhada. No entanto, foi possível encontrar em um total de 415 trabalhos, 13 que apresentam os descritores considerados na busca.

Um aspecto que nos chamou a atenção, foi a recorrência de autores em diferentes edições do evento. Por exemplo, dos 13 trabalhos, 03 são do mesmo autor, ou seja, Jacques analisou no trabalho de 2010 as marcas de correção dos cadernos escolares de alunos da primeira série do Ensino Primário durante o ano de 1951. Nesse trabalho além dos 25 cadernos cedidos por um aluno, a autora também utilizou-se de seu depoimento.

O segundo trabalho de Jacques em 2011, apresenta um estudo sobre os cadernos de “rotação” de um primeiro ano do curso Primário de um Colégio no Rio Grande do Sul e teve como

⁸⁸Eixos temáticos refere-se às áreas onde foi realizada a procura pelos trabalhos da ANPED SUL, quais sejam: Educação e História; Educação e Séries Iniciais; História da Educação; Educação e ensino Fundamental; Aprendizagem e conhecimento; Ensino e Currículo; Didática, Currículo e processos de escolarização; Educação, História e Filosofia; História do Pensamento educacional; Educação Básica; Alfabetização, Leitura e escrita; Alfabetização e Letramento e Ensino Fundamental.

⁸⁹A busca pelos trabalhos apresentados na ASPHE foi nos anos e edições de: 2010 (16º), 2011 (17º), 2012 (18º), 2013(19º) e 2014 (20º).

objetivo: “[...] demonstrar que este caderno, além de ser um documento estético, é também um produto escolar que os alunos deveriam construir (2011, p.1) ”.

Em 2014, Jacques analisa os cadernos de redação, considerando desde sua materialidade até as práticas de escrita em cadernos escolares do Ensino Primário que datam de 1949 a 1965.

Da mesma forma, identificamos 03 trabalhos de Cunha e Catarina, sendo dois somente de autoria de Cunha. O material discutido nos três trabalhos é o acervo pessoal do professor Victor Márcio Konder, constituído por cadernos de anotações e planejamento de aulas. Em 2012, os autores buscam entender o caráter histórico deste acervo em dois desses trabalhos. E em 2014, Cunha busca mapear e compreender o objeto de atenção desse mesmo intelectual. Seguindo outro viés, Figueiredo investiga o patriotismo em cadernos escolares de 1ª e 5ª séries, mostrando a maneira como esses valores eram comemorados e difundidos na cultura da escola.

Além desses, também foi possível identificar dois trabalhos de mesma autoria um em 2012 e outro em 2013. Vieira, Vieira e Monks (2012) realizaram uma descrição de textos contidos em diários, cartilhas e cadernos de alunos afim de observar a recorrência de textos utilizados durante o processo de alfabetização, de 1980 a 2010. Em 2013, as mesmas autoras analisaram aspectos dos cadernos de planejamento de uma professora do Rio Grande do Sul, mais especificamente, as cópias de atividades de cartilhas.

Também em 2013, Bastos, investiga sobre o ditado na prática escolar a partir de cadernos de ditado em um curso primário do Rio Grande do Sul entre os anos de 1948 e 1991. Em 2011, Vieira apresenta em seu estudo, a descrição e análise de cadernos como um artefato cultural unido à cultura escrita.

Na edição de 2012, Souza analisou em sua pesquisa, os registros da última página dos cadernos de crianças, a fim de perceber as práticas de letramento adotadas por elas.

E, em 2014, Vieira apresentou, através de cadernos de planejamento de uma professora, aspectos da rotina escolar através de atividades desenvolvidas durante o processo de alfabetização nos anos de 1983 a 2000.

Para uma melhor visualização do mapeamento realizado dos trabalhos apresentados em eventos, apresentamos a seguir, um quadro que sintetiza a busca por trabalhos.

Quadro 1

Mapeamento de trabalhos apresentados em eventos

	ANPED 2000/2012 GT 10	ANPED SUL 1998/2014	ASPHE 2010/2014
1998		-	
1999		-	
2000	-	-	

2001	-		
2002	-	-	
2003	-		
2004	-	-	
2005	-		
2006	-	-	
2007	-		
2008	-	02	
2009	01	-	
2010	01	01	01
2011	-	-	02
2012	-		04
2013		-	03
2014		01	03
2015			

Fonte: Organização das autoras

Levando em consideração os descritores ‘cadernos’ e ‘cadernos escolares’, para a realização de nossa busca, e a partir do quadro e dos trabalhos apresentados, é possível afirmar que dos 1.742 trabalhos investigados, apenas 19 pesquisam temáticas a partir de cadernos.

Contudo, percebemos que em 2008 o caderno escolar vem sendo utilizado com mais frequência como fonte de pesquisa em eventos científicos de abrangência nacional e regional. Além disso, constatamos a utilização os cadernos como única fonte de investigação nas pesquisas de alguns autores. Isso pode ser explicado pelo fato de que:

Cada página do caderno mantém uma relação com a outra, interferindo na sua percepção, não sendo possível rasgar as páginas sem que se quebre a estrutura do caderno. [...] Assim, pelo caderno é possível locomover-se em direção a cada etapa sucessiva do que foi registrado, sem perder a visão do conjunto no tempo, observando o fluxo dos acontecimentos (CAMARGO, 2000, p. 94).

Por isso, compreendemos que o caderno escolar, ao mesmo tempo percebido como um artefato que não permite uma análise da maneira como o registro se dá, mostra-se um suporte significativo no que se refere a História da alfabetização, permitindo a investigação sobre a cultura escrita e o cotidiano escolar a partir de sua prática. Isso, explica a recorrência de autores que dentro do mesmo acervo de cadernos desenvolvem diferentes problematizações em suas pesquisas.

A seguir apresentamos o resultado do levantamento que realizamos em artigos publicados em revistas.

Artigos localizados no SCIELO e CAPES

Nesta seção, discutiremos artigos identificados em revistas a partir da busca realizada no site da SCIELO e artigos encontrados no Banco de Teses da CAPES. Cabe lembrar que a seleção dos trabalhos partiu dos descritores ‘cadernos’ e ‘cadernos escolares’ localizados primeiramente no

título e nas palavras-chaves. Em um segundo momento, investimos na leitura dos resumos e quando identificado que o trabalho tratava de cadernos escolares, realizamos a leitura integral do texto.

O quadro a seguir, apresenta o número de artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação (RBE), na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e na Revista de História da Educação (RHE) e os respectivos anos de publicação.

Quadro 2

Artigos publicados em revista

	RBE 1995/2014	RBHE 2001/2015	RHE 1997/2015
1995	-		
1996	-		
1997	-		-
1998	-		-
1999	-		-
2000	-		-
2001	-	01	-
2002	-	01	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	-	-	-
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	-	-	01
2010	-	01	-
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	01
2015	-	-	-

Fonte: Organização das autoras

Na Revista Brasileira de Educação - RBE, foi possível fazer uma busca em todas as edições, desde o ano de 1995 a 2014. A procura deu-se em 666 trabalhos, entre artigos e resenhas publicados durante todas as edições. No entanto, não foram encontrados os descritores 'cadernos' e 'cadernos escolares' em nenhum desses trabalhos.

No levantamento realizado na Revista Brasileira de História da Educação - RBHE, no período de 2001 a 2015 foi possível localizar 343 trabalhos, entre eles, artigos, dossiês e resenhas. Dentre esses trabalhos, 03 apresentam os descritores previamente especificados.

O primeiro artigo é de autoria de Jean Hébrard (2001) e trata a inserção do caderno na História da escola e como suporte para a aprendizagem da escrita. O segundo texto de Chartier (2002), descreve o caderno como suporte da escrita em uma escola primária e os entendimentos que os alunos e professores fazem das práticas escolares.

Outro trabalho que localizamos foi uma resenha de Mignot (2008), trata do livro “Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita” no qual a autora organizou, constituído por quatorze artigos, de autores estrangeiros e brasileiros, dos quais grande parte aborda a utilização do caderno em diferentes momentos, trazendo o caderno como objeto de estudo, assim como a reflexão pelo o que entendemos como escrita.

Na Revista de História da Educação - RHE, foi possível fazer um levantamento no período de de 1997 a 2015. Encontramos em um universo de 433 trabalhos, divididos entre artigos, resenhas e dossiês, 02 que atendem ao descritor ‘caderno’. Desses, o artigo de Pessanha e Araujo (2009), que analisa a articulação de duas práticas pedagógicas, ou seja, o uso do livro didático e a anotação dos “pontos” nos cadernos dos alunos, em Escolas Normais na década de 30. O trabalho de Fonseca, Reis, Gomes e Filho (2014), busca entender as formas de apropriação das propostas para o ensino da Aritmética a partir do caderno de uma aluna no ano de 1932.

No periódico Cadernos de Pesquisa localizamos 04 trabalhos, sendo que dois deles são na perspectiva da Psicologia, os quais não serão discutidos neste artigo por não corresponderem ao campo de estudos que estamos investigando que é o da História da Educação.

Os outros dois trabalhos serão aqui considerados, um deles é de Santos e Souza (2005) que problematiza os cadernos escolares através da análise e da observação participativa na rotina escolar na escola investigada. Outro trabalho é de Ramirez e Esperanza (2010) que apresenta em 2010, resultados sobre práticas de ensino em cadernos de Espanhol de terceiros e quintos anos de uma escola primária da Colômbia.

No site do Banco de Teses CAPES foram verificados um total de 227 trabalhos. Desses, 03 apresentam o descritor ‘cadernos escolares’ e 28 o descritor ‘cadernos’. Em relação ao primeiro descritor, o trabalho de Jacques (2011), analisa as marcas de correção dos cadernos escolares de quatro alunos durante os anos de 1948 e 1958, contudo a pesquisa não centrou-se nos cadernos como fonte de pesquisa, sendo realizada também algumas entrevistas.

O artigo de Silva (2012) apresenta dados de uma pesquisa a partir de cadernos escolares e de narrativas para investigar o modelo de ensino e as narrativas de professoras acerca de grupos escolares. O artigo de Pinheiro (2012), investiga cadernos escolares de alunos e professores com o intuito de identificar a direção que as professoras seguem acerca da alfabetização no município de Viana (ES), nos anos de 2000 a 2009.

Em relação ao descritor “cadernos” foi possível localizar seja nos títulos ou nas palavras-chave 28 trabalhos. Contudo, há uma grande diversidade de temáticas envolvendo esse descritor, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Tipos de cadernos localizado em diferentes artigos

Número de trabalho	Temática
01	Cadernos de chamada
02	Caderno de apoio
02	Cadernos de língua inglesa
01	Cadernos de secretaria
01	Caderno de EJA
01	Caderno literário
04	Cadernos de professor
01	Cadernos de aluno
01	Caderno temático
01	Caderno íntimo
01	Caderno apostila
04	Cadernos do Cárcere
01	Cadernos negros
01	Caderno de anotações
01	Caderno de Artes
05	Cadernos (outros)
01	Caderno de História

Fonte: Organização das autoras

De acordo com o quadro acima, podemos dizer que os cadernos são assim caracterizados: 01 cadernos de chamada, 01 cadernos de apoio e aprendizagem seguindo uma linha de pesquisa das Novas Tecnologias em Educação, outros 03 referem-se à linguística aplicada, sendo que 02 são cadernos de língua inglesa e 01 da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo.

Além desses, encontramos 02 trabalhos com área nas letras, sendo um em EJA e o outro sobre um autor literário, 03 cadernos na área de Ensino em ciências e Matemática nos quais, os três são pesquisas em cadernos de professores, de modo que um deles trata também, de cadernos de alunos, mas que contemplam propostas curriculares de São Paulo.

Foi encontrado além destes, 01 trabalho sobre cadernos temáticos que refere-se aos Processos de Ensinar e Aprender; 01 na área de Língua Portuguesa no qual, os cadernos de apoio e aprendizagens utilizados como fonte de pesquisa, são materiais didáticos da rede pública; 02 sobre Linguagem- Experiência- Memória e Formação. Desses, um refere-se a cadernos íntimos, ou seja, diários publicados e o outro aborda a nomenclatura cadernos, no entanto são apostilas usadas por alunos e professores, e um onde a linha de pesquisa é Currículo e Linguagem em cadernos de professores.

Nas áreas de conhecimento de Ciência política, foram verificados 03 trabalhos que fazem alusão aos cadernos do Cárcere, tratando de uma área histórica, já nas Artes foram verificados 02 trabalhos, dos quais um é sobre cadernos de anotações e um em relação as artes. Na área da sociologia, mais 02 cadernos foram destacados, um em relação a temática cadernos do cárcere e o outro sobre cadernos negros.

Na sequência, observamos 01 trabalho na linha de pesquisa da Infância, Juventude e Educação que investiga o olhar desses atores, 01 em Sociedade e Pensamento educacional que fala em cadernos de um intelectual e político e 01 na área de conhecimento de História. Os últimos trabalhos, encontrados no Banco de Tese da CAPES, são da área de Comunicação, Geologia e Engenharia da Produção.

A partir do quadro e dos artigos apresentados, questionamos o fato de não termos encontrados pesquisas relacionadas a cadernos escolares na Revista Brasileira de Educação, uma vez que é discutida em eventos de abrangência nacional e regional como a ANPED, ANPED SUL e ASPHE. Não seria essa uma temática adequada ao escopo da revista? Não seria essa temática considerada relevante pelos editores da revista?

Outro fator que chamou a atenção, diz respeito a recorrência de artigos sobre a mesma temática, como os cadernos do cárcere, por exemplo. Isso pode ser explicado, pelo fato do caderno permitir, como objeto de pesquisa, discutir várias questões dentro da mesma temática em um mesmo acervo. De acordo com Santos:

[...] os cadernos escolares são uma fonte complexa, que reúne subsídios diretos e indiretos para o estudo das práticas e contextos educativos de certo período histórico. Produtos da instituição escolar, os cadernos podem expressar aspectos das relações que a escola mantém quer na comunidade mais próxima como com a organização social e política mais ampla, desvelando o papel de sujeitos como os professores, alunos e administradores, assim como permitindo conhecer elementos das práticas pedagógicas que utilizam os registros escritos como sustentação (SANTOS, 2008, p. 4).

Além disso, algumas pesquisas apresentadas tentaram buscar discussões em décadas passadas fazendo um contraponto com discussões de práticas escolares do presente. Trazemos como exemplo, a prática de letramento associada a alfabetização que começou a ser discutido em um passado bem próximo contribuindo, dessa forma, para reafirmar a importância de muitas práticas e mostrando o quanto a pesquisa a partir de cadernos pode colaborar com pesquisas sobre educação.

Quanto ao número significativo de cadernos de professores, temos como hipótese o cuidado ao artefato, uma vez que são percebidos como registros importantes. O mesmo não pode ser dito sobre os cadernos de alunos, pois geralmente são jogados fora depois do término do ano letivo.

Sobre a nomenclatura “cadernos”, foram encontrados cinco trabalhos, os quais agrupamos pela nomenclatura “cadernos”, mas não são considerados em suas especificidades, nem como fonte ou objeto de pesquisa, não correspondendo ao objetivo dessa pesquisa.

Já em relação a diversidade de nomenclaturas, podemos colaborar salientando que o caderno escolar não é entendido como um objeto de estudo capaz de abarcar todos os momentos da rotina escolar. No entanto: “É um lugar de registro escrito, que se distingue, contudo, de outros tipos de materiais de registro, tal como, por exemplo, das fichas (CAMARGO, 2000, p. 94).

Considerações finais

Levando em consideração os trabalhos apresentados em eventos científicos e artigos publicados em periódicos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebemos que o número de pesquisas que utilizam os cadernos escolares como objeto de investigação é pequeno em relação ao expressivo número de trabalhos e artigos pesquisados.

Quantitativamente, isso significa dizer que em um universo de 3.189 trabalhos e artigos encontrados, apenas 47 atendem aos descritores solicitados e desses, apenas 13 tratam exclusivamente de cadernos escolares, sendo 10 deles encontrados nos eventos e 3 nas revistas.

No entanto, a partir de 2008 percebemos uma frequência maior de trabalhos e artigos no que tange pesquisas que utilizam cadernos escolares como objeto de investigação. Contudo, os trabalhos aparecem de forma mais homogênea se comparados com os artigos encontrados em revistas, representando uma pequena amostra da significativa contribuição no campo da História da Educação e mais especificamente na História da Alfabetização.

Sobre os artigos publicados nas revistas, apresentam um intervalo de seis anos até os próximos trabalhos, ou seja, encontrou-se artigos nos eventos de 2001 e 2002 e depois somente em 2009 e 2010, sendo que os últimos não consideram o caderno escolar como foco de pesquisa. E na Revista Brasileira de Educação nenhum artigo que atendessem aos descritores foi encontrado.

Acreditamos que a contribuição dessa escrita seja demonstrar o que caderno vem sendo aos poucos, considerado como fonte e objeto relevante de pesquisa no campo da história da educação e da educação.

Vislumbramos que dentre as infinitas possibilidades de pesquisa sobre educação, a utilização do caderno escolar como objeto de investigação é capaz de “mostrar” a rotina da escola, dos professores e alunos, as marcas pessoais de cada criança, suas resistências e o processo de construção da aprendizagem como também, o planejamento do professor os conceitos de alfabetização, o currículo pedagógico, avaliação e não sessam por aqui as possibilidades. Isto quer dizer que o caderno deixou de um artefato anônimo e passou a “carregar” diferentes momentos da alfabetização.

Referências

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge de. **“Coisas velhas”**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **A ESCRITA BILÍNGÜE NOS CADERNOS ESCOLARES DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES ALEMÃES E O NACIONALISMO: ESCRITA PARA**

A PÁTRIA? In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2008. Itajaí: UNIVALI, 2008. p. 04.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM CADERNOS ESCOLARES DE CRIANÇAS?** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2009. Caxambu, GT10-5894, 2009. p. 01.

KIKUCHI, Fabiana Lumi. **Os registros nos cadernos de atividades de alunos do Ensino Fundamental.** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2010, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 01.

JACQUES, Alice Rigoni. **OS CADERNOS DE ROTAÇÃO DA 1ª SÉRIE DO CURSOPRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS.** In: Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da educação. 2011, santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011, p. 01.

AS POLÍTICAS SANITÁRIAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DO PERIÓDICO CRISOL (ENTRE 1926 E 1929)

Delene de Souza Gastal
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
delenegastal@hotmail.com

Resumo

O trabalho analisa os exemplares do jornal *O Crisol* do período de 1926 até 1929, a partir do contexto do movimento de políticas sanitárias do início do século XX no Brasil e seus reflexos nas instituições educacionais da época. Nesse sentido, a partir da análise documental dessas fontes, a pesquisa procura investigar o modelo de Educação sanitária implementado no país e sua forma de implementação nas escolas, a partir da análise das edições do jornal.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina História da Educação no Brasil (EDU1052), ministrada pela Profa. Dra. Natália Gil, vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS. Neste estudo, investigaram-se as políticas sanitárias brasileiras do início do século XX e seus reflexos nas instituições educacionais a partir da análise do periódico *O Crisol*, produzido por alunas do Colégio Americano, escola de confissão metodista de Porto Alegre. A presente pesquisa volta-se para a década de 20, abrangendo as edições de 1926 até 1929 que estão disponíveis no Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço (MMEBI) do Colégio Americano.

O objetivo desta pesquisa é identificar as políticas sanitárias brasileiras do início do século XX perceptíveis nas páginas de *O Crisol*. Sendo assim, o texto segue apresentando uma contextualização geral do trabalho seguida por um breve relato histórico sobre o Colégio Americano e pelo aprofundamento da pesquisa, abordando, então, a educação sanitária no Brasil na década de 20. Por fim, relacionando a pesquisa com os artigos selecionados do *O Crisol*.

Contextualização do trabalho

Esta pesquisa se identifica com o campo da História da Educação. Conforme Amaral (2002, p.02):

No Brasil, nos últimos anos é nítida a influência da Nova História Cultural nos estudos em História da Educação. A História da Cultura, que já vinha ganhando terreno entre os historiadores dos Annales desde a década de sessenta, enfatiza a importância social, econômica e política da cultura. Tal fato acabou por provocar a redefinição e incorporação de novos problemas, objetos e temas de pesquisa no campo da História da Educação.

Incorporando novos problemas, também são incluídos como objetos de investigação dessa área:

As práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais. Assim, a ênfase nos processos de sua produção, circulação e apropriação passa a manifestar-se significativamente em alguns estudos relacionados a questões educacionais que vinham sendo relegadas pela produção historiográfica. (Amaral, 2002, p.2)

Um exemplo são os periódicos produzidos por alunos de instituições escolares. Esses materiais constituem-se em importantes fontes para se compreender, entre outros pontos, a cultura escolar da época. Cultura escolar, para Amaral (2002, p. 4) “*deve ser entendida como um conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização.*” Por exemplo, políticas educacionais, o reflexo dessas políticas na educação das alunas e nas suas condutas e comportamentos. Sendo assim, o estudo da cultura escolar, através dos periódicos escolares, permite compreender quem eram essas alunas, e como certos valores e crenças da sociedade as influenciavam. Sendo assim:

A partir desses periódicos, é possível observar os valores, costumes e interesses que balizavam as relações dos jovens estudantes, bem como os reflexos das apropriações feitas a partir da cultura escolar da instituição a qual estavam ligados. (Amaral, 2002, p. 8)

Dessa forma, essa pesquisa se propõe a investigar, a partir da análise de exemplares do jornal *O Crisol* do Colégio Americano do período entre 1926 (ano da publicação do primeiro exemplar do periódico) e 1929, aspectos relacionados ao contexto das políticas sanitárias da década de XX no Brasil dentro da conduta e rotina escolar dessas alunas. A periodicidade do *O Crisol*, nessa temporalidade, variou entre três e cinco exemplares por ano. Ao todo foram publicados 17 exemplares nesse período.

Tratando-se da sua materialidade, a maioria das edições possuía quatro páginas. Entretanto, em 1927, houve uma publicação com 8 páginas dedicada às formadas. Além disso, em 1929, o periódico passou a ter sempre 8 páginas. Nesse ano, também teve uma edição dupla de outubro e novembro que contava com 16 páginas. Seu formato estético era de jornal, assemelhando-se aos jornais que circulavam na cidade de Porto Alegre naquela época, por exemplo, o *Correio do Povo*.

Durante a pesquisa, localizaram-se diversos pontos nos periódicos que poderiam ser relacionados ao contexto das políticas sanitárias educacionais. Todavia optou-se por focar em um assunto específico dentro desse tema, devido ao período de pesquisa proposto. Conforme Martins:

Preliminar e decisivo na utilização da revista sob o aspecto de fonte periódica é definir a

segmentação que a norteia, procurando inferir o público para o qual se dirige, identificando interesses, valores e técnicas de cooptação de mercado. A sugestão — aparentemente elementar no trato de qualquer documento pelo historiador — reveste-se de exigências específicas na esfera desse impresso, entre outras razões, pela dinâmica que o preside, inserido no sistema de produção, circulação e consumo, com vistas à ampla divulgação no mercado. (MARTINS, 2003, p. 62)

O assunto escolhido foram as visitas e conferências realizadas por médicos e profissionais da saúde nas escolas com o objetivo de difundir práticas de prevenção da saúde. Nesse sentido, selecionaram-se quatro artigos que abordassem esse tema. Todos esses quatro artigos foram retirados de uma mesma seção que apareceu na maioria dos exemplares. Essa seção chamava-se “visitas e conferências” e abordava as visitas de profissionais de diferentes áreas que iam realizar palestras para as alunas. O primeiro dos artigos selecionados foi de uma visita do médico Florêncio Ygartua à escola, publicada no periódico de julho de 1927. A segunda foi publicada em agosto de 1928 e tinha como tema a visita do médico sanitarista Belisario Pena à instituição. O terceiro material é da edição de junho de 1929, sobre um médico que veio palestrar sobre febre amarela, e a outra, de agosto de 1929, que abordava o alcoolismo.

O Colégio Americano

O Colégio Americano foi fundado em 1886 e sua criação está estreitamente relacionada à história do protestantismo norte-americano no Brasil. Essas influências podem ser observadas frequentemente nas páginas de *O Crisol*.

Segundo o jornal, a escola foi fundada por um grupo de imigrantes norte-americanos, constituindo-se no primeiro colégio evangélico do Rio Grande do Sul. Observa-se um pouco da história da escola na edição de setembro de 1926:

Era então, Porto Alegre o centro de atividades do novo movimento. Daí partiam os copultores espalhando as Boas Novas de Cristo. Dr. João Correa evangelista de saudosa memória, viajando e pregando pelo estado, na sublime missão de levar avante a Obra Redentora, sentiu a necessidade urgente de organizar uma instituição de ensino. E, pouco depois sobre a direção da D.D. Senhorinha Carmen Charcon, vinda de Montevidéo para tão nobre fim, abria-se o colégio. (O Crisol, set. 1926, n.4, p. 1)

Em um primeiro momento, a escola chamava-se Colégio Evangélico Misto nº 1 e ficava localizada no centro de Porto Alegre. Nesse primeiro ano, segundo informações da edição de setembro de 1926 (p.1), a escola contou com 11 alunas, passando no ano seguinte para 150. Após a morte de Carmen Chacon, em 1889, a instituição passou a ser supervisionada pela divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos (EUA). Nesse período, a escola era conhecida pela população como Colégio das Americanas, então passou a ser denominado de Colégio Americano.

Em 1921, com o regime de internato e externato, o Colégio Americano mudou-se para um prédio próprio na Av. Independência, local onde a escola estava estabelecida no período pesquisado. Nessa época, a instituição foi administrada por Miss Sue Brown, que assumiu em 1920. No período trabalhado, conforme edição de novembro de 1927 (p.2), o colégio era organizado em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Primário. Além do 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ginásial. Entretanto, nas edições do periódico, as alunas assinavam de forma corrida do 1º até o 9º ano, sem separação entre Primário e Ginásial, seguindo o que era usual nas escolas norte-americanas.

Educação sanitária no Brasil na década de 20

No Brasil, na década de 20, ocorreu uma série de reformas na área da saúde que introduziram um novo modelo de educação sanitária que colocava a escola como uma das grandes protagonistas desse processo. Nesse sentido, conforme Rocha:

Eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, na década de 1920. Tarefas que, aliás, pareciam ser reconhecidas como do âmbito específico da instituição escolar. Não é demais lembrar, neste sentido, que, concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Campanhas essas pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e, ao mesmo tempo, em uma inabalável crença no poder modelador da educação e da escola. (2003, p.40)

Assim, a escola, além de educar os alunos no sentido cognitivo, assumiu, nesse período, também o objetivo de introduzir nos estudantes certas práticas relacionadas à higiene, comportamentos, disciplinas e condutas que iam ao encontro de concepções da sociedade da época. Conforme o autor coloca acima, a escola era vista como um espaço privilegiado para o disciplinamento dos alunos e passou a ser também um espaço privilegiado para a circulação de campanhas de prevenção e preservação da saúde.

As escolas brasileiras na década de 1920, como pode ser observado no trecho citado acima, tinham diferentes responsabilidades com os alunos. Neste trabalho, como já foi citado acima, priorizou-se enfatizar as políticas de prevenção da saúde através das visitas de profissionais da saúde às instituições de ensino de todo o Brasil. Nesse sentido, a pesquisa abordará artigos dentro do periódico *O Crisol* que apresentem essa política brasileira de prevenção da saúde durante a década de 20 no Brasil. Entretanto para isso, é necessário antes compreender um pouco o que foi

essa política sanitária do período. Segundo Serres:

A intervenção do Estado nas questões sanitárias foi uma das “bandeiras” do chamado movimento sanitário, agremiação formada durante a primeira República por médicos voltados para as questões da saúde pública, comprometidos, na primeira década do século XX com o saneamento urbano dirigido às capitais, centros urbanos e ao combate às epidemias e, na segunda década, reunidos sob a Liga Pró- Saneamento do Brasil fundada em 1918, voltados aos problemas que assolavam o interior do país. (2007, p.40)

Assim, esse movimento iniciado por um grupo de médicos com o objetivo de combater as epidemias no país viu nas escolas e na educação um instrumento para o alcance desse objetivos.

Conforme Stephanou:

Pelo menos desde o final do século XIX, discutia-se que Educação e saúde seriam as investidas mais importantes para “salvar o país” do atraso, da degeneração, da catástrofe. Se o Brasil era um “grande hospital”, na expressão do dr. Miguel Pereira, não bastaria atender clínica e terapêuticamente as doenças, uma vez que um dos fatores determinantes neste estado de coisas era a ignorância. Curar, implicava, necessariamente, instruir e educar, para prevenir e erradicar as doenças e a ignorância a que o povo estava condenado. (2007, p. 130)

Dessa forma, os médicos desse período defendiam que não bastava apenas trabalhar curando as pessoas das doenças, mas que era necessário também um trabalho de prevenção através da instrução sobre essas questões, visando também instruir as pessoas, ou seja, tirá-las da ignorância em que viviam para que assim tivessem condições de tomar medidas que preservassem sua saúde. Nesse contexto, a escola era vista como uma ótimo espaço para a introdução dessa nova concepção.

Segundo Stephanou:

Indiscutivelmente, higienista e eugenistas concordavam com a necessidade de atuarem diretamente no espaço escolar, através dos serviços de inspeção médica e ensino da higiene. À escola, inserida numa rede de instituições, estava reservado o papel de formar crianças e jovens, futuros cidadãos, produzindo práticas individuais e coletivas, associadas aos propósitos de constituição de sujeitos ocupados com sua higiene e sua saúde, seja pela ruptura face aos hábitos perniciosos herdados da família, seja pela conservação de práticas salutaras, acrescidas de novas formas de ser e de pensar, esboçadas pelos médicos a partir da ciência e dos ideais de civilização e urbanidade. (2007, p. 170)

Sendo assim, a escola assume a responsabilidade de formar cidadãos preocupados com questões relacionadas à higiene e à saúde, cidadãos que através de certas práticas e condutas contribuiriam para o controle das principais doenças que assolavam o país. Mas por que escolher a escola como o principal espaço para a difusão dessa política, conforme Rocha:

Assim, diante da questão: “A quem endereçar a educação? Ao adulto ou a criança?”, não parecia pairar nenhuma dúvida de que só a criança é realmente educável e de que, neste sentido, todo esforço educativo deveria privilegiar a infância, reservando-se, para a idade adulta, a instrução, vista como possibilidade de reforçar alguns hábitos. (2003, p. 43)

Assim, a criança era vista como um sujeito em quem ainda era possível inculcar certos hábitos, dessa forma, nada melhor para atingir às crianças do que direcionar essas políticas para os espaços

escolares. Com isso, crianças tornavam-se difusoras dessa política levando esses comportamentos e concepções para seus familiares:

Fazendo da narrativa da vida doméstica dos alunos matéria de crítica, o professor poderia ir indicando as formas corretas de viver a vida cotidiana, atingindo, por meio das suas prescrições, não apenas as crianças, mas as suas famílias. Examinando os alunos, envolvendo-os em práticas de inspeção do espaço escolar, modelando-lhes a conduta pela eliminação das atitudes viciosas e fixação de hábitos salutareos, interessando-os em relação aos resultados das medidas que expressavam a sua saúde e descortinando, de modo sutil e insidioso, o universo doméstico, os professores estariam prestando uma valiosa colaboração à obra de regeneração da população. (ROCHA, 2003, p. 52)

Portanto, através da educação e das crianças, chegar-se-ia também aos adultos, difundindo, para um maior número de habitantes, práticas que objetivassem o controle de certas doenças que eram epidemias no período. Uma dessas doenças era a febre amarela que desde fins do século XIX assolou o país e tornou-se um dos principais focos dessa política de preservação da saúde: “*Em fins do século XIX, o combate à febre amarela, principalmente, revelou-se como verdadeira chave para o desenvolvimento da Saúde Pública no Brasil*” (GALVÃO, 2007, p.21). Em edição do O Crisol de junho de 1929, é relatada a visita do médico Basil Sefton professor de medicina que realizou para as alunas uma conferência sobre febre amarela. Chama a atenção que essa palestra sobre febre amarela é colocada como “*um assumpto que tanto interessa o poder público*”. Nesse sentido, ressalta-se a ideia presente da importância que era dada a essas políticas de preservação da saúde, tanto pelo governo como pelos médicos, mas também pelos estudantes que absorveram essas ideias a partir das políticas educacionais do período. O restante do artigo expõe alguns aspectos sobre a doença caracterizando o mosquito e suas formas de transmissão. Chama atenção que as próprias alunas que dirigiam o jornal assumem uma posição de alertar e conscientizar sobre os riscos dessa doença. Assim, observa-se o quanto essa política de preservação da saúde estava difundida nas escolas e que não só os médicos e professores assumiam um papel de educadores para esse sentido, mas também as próprias alunas através, por exemplo, do O Crisol que era um jornal que tinha o objetivo de ser um espaço escrito pelas alunas e voltado a assuntos de interesses delas.

Não só a febre amarela foi assunto de conferências para as estudantes do colégio Americano. Outro tema que esteve presente em mais de uma conferência anunciada nas páginas do jornal foi o alcoolismo. Conforme edição de agosto de 1929, o Dr. Griot “*falou sobre o mal que o álcool produz e contou-nos diversas experiências que teve quando, percorrendo a América, pregava contra esse nosso inimigo – o álcool.*” Chama a atenção, tanto pelo fato de anúncios de palestras sobre o álcool serem bem constantes nas páginas do jornal, como pelo fato de que consta a informação de que o referido médico andava por diversos locais pregando contra o álcool. Sendo assim, observa-se que esse também era um problema de saúde e era tratado como tal estando também inserido nas políticas de preservação da saúde.

Outro ponto importante foram as visitas de médicos famosos por seu trabalho de preservação da saúde na escola, como Belisário Penna e Florêncio Ygartua. Belisário tratou de esclarecer métodos de prevenção e tratamento de doenças como a lepra, a malária e a verminose. Convidado por Getúlio Vargas (governador do estado na época), o médico realizou conferências públicas no Rio Grande do Sul, expondo à população como exterminar os males que a assolava. Uma dessas conferências foi no Colégio Americano. No artigo de agosto de 1928 é descrita a visita trazendo pontos que vão ao encontro da educação sanitária da época conforme colocado por ele abaixo:

[...] não bastam admoestações [...] é necessário o ensino obrigatório nas escolas, de noções exatas e práticas de higiene pública e privada; é indispensável à lei e sua execução, com as exigências sanitárias garantidoras da saúde e vitalidade coletivas. [...] É imprescindível forçar cada um a zelar a própria saúde no interesse da saúde comum, da economia e da segurança da nação. [...] A ninguém cabe o direito de ser depositário de parasitos patogênicos de doenças transmissíveis, quando há processo seguro de evitar essa calamidade. A liberdade de contrair doenças transmissíveis evitáveis tem de ser cerceada pela lei, com a exigência e aplicação de medidas profiláticas estabelecidas com segurança pela ciência. (PENNA, s/d, p. 45)

O Dr. Florêncio Ygartua, por sua vez, compareceu à escola com o intuito de esclarecer fatos e dúvidas sobre doenças que atingiam, principalmente, o público infantil. Seu discurso apoiava e, ainda mais, incentivava o ensino da saúde nas escolas:

A higiene moderna impõe hoje à escola a aplicação do preceito dos antigos latinos: *mens sana in corpore sano*. A subordinação da pedagogia à higiene é uma conclusão científica inatacável, pois que o médico é o forçoso diretor da saúde da criança e a escola não se concebe se todas suas manifestações não se realizam para manter a integridade fisiológica do escolar. (Mórquio apud Ygartua, 1933a, p. 215).

Ressalta-se que, a partir desses dois artigos de *O Crisol*, pode-se analisar de uma forma prática como se dava o trabalho desses médicos sanitaristas através de duas importantes figuras no contexto desta pesquisa, que foram Florêncio Ygartua e Belisário Penna.

Considerações Finais

Neste trabalho, procurou-se apresentar os estudos feitos sobre as políticas educacionais sanitárias no estado do Rio Grande do Sul no século XX, através de artigos produzidos por alunos do Colégio Metodista Americano, *O Crisol*.

Conforme nos apropriamos dos conteúdos dos artigos de *O Crisol*, foi possível entender como os defensores das políticas sanitaristas, no período, utilizaram-se da educação para alcançar seus objetivos. Pretendendo através das escolas educar os estudantes com o objetivo de conter a difusão de certas doenças. Nesse sentido, observou-se que o objetivo desses médicos ia além de curar seus

pacientes, pois, através do sistema educacional, eles pretendiam educar os estudantes no sentido de prevenir e conter certas práticas propícias para a difusão de certas epidemias. Epidemias essas que iam da febre amarela até o consumo excessivo do álcool.

Além disso, pode-se observar que no centro desse movimento estava a aliança entre médicos e profissionais das instituições de educação. Através das visitas em forma de palestras dos médicos nas escolas, as políticas sanitaristas eram aplicadas como parte da estrutura educacional, tanto para os alunos quanto para suas famílias e a comunidade em geral. As análises das edições do *O Crisol* permitiram compreender como se davam essas visitas e a importância que elas tinham dentro da vida escolar das alunas. Pode-se observar também a presença, nas instituições, de importantes nomes de médicos sanitaristas da época como Florêncio Ygartua e Belisário Penna.

Referências

Tese, dissertação, monografia, tcc:

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX**. 1999. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999. v.1.

Texto disponível na web:

AMARAL, Giana Lange do. **Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas históricos-institucionais**. Pelotas: UFPEL, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30602>>. Acesso em 07 mai. 2015.

GALVÃO, Márcio Antônio Moreira. **Origem da políticas de saúde pública no Brasil: do Brasil-colônia a 1930**. Textos do departamento de Ciências Médicas. Ouro Preto: UFOP, 2007. Disponível em: <http://www.bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/origem_politicas_saude_publica_brasil.pdf>. Acesso em 07 mai. 2015.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Educação escolar e higienização da infância**. Cadernos CEDES, Campinas, v.23, n.59, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2015.

Texto publicado em revista:

MARTINS, Maria Luiza. **Da fantasia à História: folheando páginas revisteiras**. *História*. São Paulo, 22 (1): 59-79, 2003.

PENNA, Belisário. *Revista Hygia*. S/d.

SERRES, Juliane Conceição Primon. **O Rio Grande do Sul na Agenda Sanitária Nacional nos anos de 1930 e 1940**. Boletim da Saúde, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2007.

YGARTUA, Florêncio. 1933a. **O médico nas escolas**. Revista dos Cursos, v. 19, n. 19, p. 212-229.

FELIPE TIAGO GOMES E A CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA ENTIDADE “CENECISTA” A PARTIR DO MITO FUNDADOR

Ariane dos Reis Duarte

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ariane.reis@gmail.com

Resumo

O texto aqui apresentado trata-se de um estudo sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC e seu fundador, Felipe Tiago Gomes. Tem por objetivo compreender a trajetória da CNEC e analisar a construção do discurso idealista e comunitário a partir de seu fundador. Os aportes teórico-metodológicos concentram-se na História Cultural e Análise Documental Histórica.. A análise documental foi feita a partir de livros do próprio fundador da Campanha e também de hinos da instituição. Até o momento pode-se constatar que ao longo do processo de consolidação da CNEC, produz-se um discurso em torno de seu fundador que legitima a instituição e o sacraliza. Além disso, observou-se que a Campanha manteve fortes relações com o poder público e esteve no limiar entre o público e o privado.

Introdução

O presente texto é um recorte – acrescido de outros dados - da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado, onde abordei as relações de uma instituição de ensino da cidade de Gravataí/RS com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC. Atualmente, em meus estudos para o curso de Doutorado, detenho-me a estudar sobre a produção do discurso idealista da CNEC, e o processo de sacralização em torno do fundador da Campanha, Felipe Tiago Gomes. Cabe frisar que tal estudo encontra-se em fase inicial, e que o texto aqui apresentado traz alguns apontamentos preliminares sobre o tema.

A CNEC caracteriza-se por pregar o idealismo e a força da comunidade para o bem da educação. Para isso, faz uso da trajetória pessoal do seu fundador, Felipe Tiago Gomes, tomando-o como exemplo de abnegação e dedicação à causa educacional. Além disso, ao longo de sua história, a CNEC manteve fortes relações com o poder público, o que possibilitou sua consolidação ao longo dos anos. O presente estudo tem por objetivo compreender a trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC e analisar a construção do discurso idealista e comunitário a partir de seu fundador.

Aspectos teórico-metodológicos

O estudo encontra respaldo na História Cultural, campo teórico que pode ser visto como uma “reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo

tempo difícil e importante de se compreender [...] o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2005, p. 8). Assim, o olhar da história voltou-se para outras questões e outros temas. Nessa perspectiva, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações *micro*, que possibilitam o estudo de particularidades. Conforme Viñao Frago, a história cultural:

abarcaría la historia de la cultura material y del mundo de las emociones, los sentimientos, y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite [...] y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico [...]. (1995, p. 64)

Para entender a maneira como a mantenedora constitui-se, dissemina e mobiliza as escolas sob sua manutenção, recorro ao conceito foucaultiano de *discurso*, que dialoga com a perspectiva anunciada acima. O discurso instaura um sistema de relações e opera de modo constante nesse sistema, de modo que “unifica todo o sistema de práticas, e que é apenas em termos desta unidade discursiva que os vários fatores sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e pedagógicos se reúnem e funcionam de modo coerente” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 73).

Os atos discursivos não existem isoladamente, eles se constituem em uma *rede de atos discursivos*, que possibilita sua aceitação e difusão. Os atos discursivos produzem inter-relações constituídas de elementos ordenados por regras e princípios: “Eles são constituídos como sérios através das regras correntes de um jogo de verdade específico do qual participam” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 60). O ato discursivo produz efeito na rede de relações e opera de modo a transformá-la.

Desde o início da trajetória da Campanha, na década de 1940, o fundador recorre a princípios de abnegação, altruísmo e idealismo. Aos poucos, esses princípios atribuídos ao fundador, Felipe Tiago Gomes, vão se tornando características da entidade, de modo que o fundador é a personificação da causa defendida e a entidade, o instrumento de ação. Desse modo, observa-se uma construção discursiva que produz o objeto.

Como documentos o estudo recorrerá a duas obras do fundador da CNEC, “História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” de 1980 e “CNEC: a força de um ideal”, de 1986. Além destes, analisarei três *hinos cenecistas*⁹⁰, composições que exaltam a trajetória e importância da Campanha. Samara e Tupy (2007) argumentam que atualmente, os documentos históricos assumem formas diversas, possuem conteúdos variados e podem ser encontrados em diferentes lugares. Nesse sentido, tais obras serão entendidas como documentos históricos, levando em consideração que “Um documento não é neutro. Ele foi construído para atender a uma determinada finalidade, dentro de uma dada prática (entendida como ação, momento) histórica e pertenceu/e a

⁹⁰Conteúdo extraído de <http://www.oocities.org/felipetiagogomes/hino_cancao.html>, site organizado por familiares do fundador da Campanha. Acesso em 20 jan. 2015.

um determinado grupo, o grupo que o forjou, que o legitimou.” (ESQUINSANI, 2007, p. 104).

Galvão e Lopes (2010, p. 78) dizem que “um documento só não faz história”. Nesse sentido, é importante observar que os documentos estão sendo analisados de maneira crítica e problematizadora, não sendo tomados como mero relato ou a verdade sobre os fatos. Assim, são entendidos como representações (CHARTIER, 1990) da trajetória da rede cenicista e não como um receptáculo de verdades. São documentos permeados por intencionalidades e jogos de poder (FOUCAULT, 1996) que em um primeiro momento não se revelam. No entanto, um olhar intenso e minucioso, permite detectar fragmentos dignos de investigação e problematização.

O mito fundador: Felipe Tiago Gomes

Já o chamaram de bravo e ousado mosqueteiro; já o disseram, muitas e muitas vezes, idealista e sonhador; irmão gêmeo dos poetas; já descobriram nele a seiva sagrada da predestinação; afirmaram-no, apóstolo. (GOMES, 1986, p.95)⁹¹

O idealizador da Campanha, Felipe Tiago Gomes, nasceu em Picuí/PB. De origem humilde e com forte formação cristã, ainda jovem mudou-se para Recife/PE para concluir seus estudos. Em 1941 foi para o Ginásio Pernambucano e, no ano seguinte, nomeado Secretário de Assistência da Casa do Estudante. No ano de 1944 ingressou na Faculdade de Direito de Recife, onde se formou em 1948. Nesse intervalo de tempo, Felipe Tiago Gomes é nomeado prefeito de Picuí/PB, sua cidade natal. Terminado o mandato, passou a se dedicar à expansão da Campanha, criada em 1943, estabelecendo contato com o Rio de Janeiro. As viagens para a divulgação da Campanha eram realizadas através de doações de colaboradores (AZEVEDO, 2007). Ao falar do motivo que levou à criação da Campanha, Gomes (1980) faz referência à infância pobre, à dificuldade em estudar e ao momento histórico que o país e o mundo viviam:

Os fundadores da Campanha não tiveram dinheiro fácil para estudar. Alguns passaram fome para fazer seu curso ginasial. Outros só compravam um par de sapatos quando os velhos, de tão estragados, não podiam ser usados. E lhes revoltava ver tantos jovens desejosos de outros horizontes culturais e proibidos de alcançá-los, por falta de recursos! [...] Estávamos em plena Segunda Grande Guerra. Os estudantes gritavam por liberdade, aproveitando comícios contra Alemanha, Japão e Itália. O Recife, às escuras por medidas de segurança, era a cidade que mais sofria as conseqüências da ditadura. Aqueles jovens presenciavam o choque de idéias e também dele participavam. Mas, da angústia que martirizava o grupo, uma luz de esperança foi acesa. Que adiantava a libertação do mundo, se o Brasil continuava escravo? Daí a resolução daqueles moços em busca de uma liberdade que não brotasse de trincheiras materiais, mas do funcionamento de milhares de escolas. (p. 12)

Na conjuntura do momento, a educação aparecia como meio libertador dos regimes

⁹¹Excerto do pronunciamento do deputado estadual Roberto Cardona (inicialmente filiado à Aliança Renovadora Nacional e posteriormente ao PDS, Partido Social Democrático), na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul em 1983, em evento alusivo aos 40 anos da CNEC.

autoritários que vigoravam no Brasil e em alguns países do mundo⁹². Felipe Tiago Gomes nunca se casou, nem teve filhos, tendo dedicado toda a sua vida à CNEC.

Figura 1 – Felipe Tiago Gomes.



Fonte: <<http://cneccbarroso.blogspot.com.br/2008/02/voc-conhee-o-fundador-da-cnec.html>>. Acesso em 09 fev. 2015.

Na obra de Felipe Tiago Gomes, é possível perceber sua intencionalidade em eternizar sua obra e feitos. Existe uma tentativa de *arquivar a própria vida*. Conforme Artières,

“[...] não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens [...] Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas. (1998, p.11)

Na obra aqui citada, em que narra a história da Campanha, é possível perceber que enfatiza sua trajetória pessoal frente a esta, fala de sua abnegação e determinação, ressaltando a importância de levar isso às próximas gerações:

É necessário que os milhares de jovens alunos ceneceiros conheçam como surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. As suas lutas, os sacrifícios dos seus fundadores e a abnegação dos seus dirigentes, tudo isto deve constituir-se em motivo de orgulho para os moços que freqüentam as nossas escolas. É preciso ainda que o ânimo de combatividade daqueles dias não decaia ao nível das coisas comuns, das acomodações fáceis. O nosso passado de lutas e de vitórias não pode ser substituído pela rotina tão

⁹²Nesse momento o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial, evento que se seguiu após a ascensão dos regimes totalitários na Europa. No Brasil, vigorava o regime ditatorial *Estado Novo*, em que o então presidente Getúlio Vargas concentrava em suas mãos os poderes do Estado.

cômoda aos indivíduos de índole contrária a aventuras [...] Espero que a minha contribuição à HISTÓRIA DA CNEC seja encarada pelos leitores como narração despreziosa [...] Quis apenas narrar os fatos, muitos dos quais inteiramente ligados à minha pessoa. Daí o personalismo que aparece freqüentemente nestas páginas. (GOMES, 1980, p. 11)

Figura 2 – Estátua de Felipe Tiago Gomes edificada em um mirante em sua cidade natal, Picuí/PB⁹³



Fonte: < <http://www.panoramio.com/photo/54265400>>, acesso em 09 jun. 2015.

Felipe Tiago Gomes não se casou e não teve filhos. Faleceu em setembro de 1996. Ao longo de sua vida esteve sempre à frente da CNEC com o apoio de sua irmã, Maria Alexandrina Gomes, que também dedicou sua vida à Campanha. Os restos mortais de ambos estão no Memorial Felipe Tiago Gomes na cidade de Picuí/PB.⁹⁴

Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: surgimento e consolidação

Não posso deixar de louvar este ato de idealismo, nascido do sonho adolescente de Felipe Tiago Gomes, que se espalhou pelo Brasil afora, cobrindo quase mil municípios. (José Sarney, epígrafe do livro “CNEC: a força de um ideal)

A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade surgiu em Recife/PE no ano de 1943,

⁹³Imagens como esta contribuem para analisar o processo de sacralização de Gomes. A estátua com o braço em riste fica em um mirante de onde é possível visualizar a cidade de Picuí. Com isso, pode-se pensar que a intenção de tal monumento é reforçar a ideia de que Gomes é o responsável por “iluminar” ou “guiar” a cidade. A estátua tem oito metros de altura e fica em frente a um antigo complexo da rede cenequista. Essas são apenas algumas colocações a partir da imagem/monumento. Dados os limites do texto estas questões não serão examinadas aprofundadamente.

⁹⁴O município de 18.000 habitantes, organiza-se em torno da memória de Gomes e da história da rede cenequista. A estátua e o memorial tornaram-se pontos turísticos da pequena cidade. Além disso, a rádio local pertence à CNEC (Rádio Cenequista). Informações disponíveis em < <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=251140>>, acesso em 18 jun. 2015.

momento em que o país passava pelo Estado Novo, regime imposto pelo então presidente Getúlio Vargas, e o mundo vivia os horrores da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente chamava-se “Campanha para o Ginásiano Pobre” (CGP) e tinha por objetivo possibilitar o funcionamento de escolas em zonas carentes, que não dispusessem de escolas públicas. A instituição surgiu quando Felipe Tiago Gomes, através da obra *Drama na América Latina*, do escritor estadunidense John Gunther, tomou conhecimento da experiência de Haya de La Torre⁹⁵ no Peru e passou a mobilizar um grupo de amigos a fim de criar escolas que atendessem os menos favorecidos:

Os fundadores da Campanha não tiveram dinheiro fácil para estudar. Alguns passaram fome para fazer seu curso ginásial [...] E lhes revoltava ver tantos jovens desejosos de outros horizontes culturais e proibidos de alcançá-los por falta de recursos! Filósofos, sociólogos e outros homens de cultura afirmavam não ser justa tão tremenda desigualdade: os filhos dos ricos podiam libertar-se da ignorância; os pobres estavam condenados a permanecer na infra-estrutura social. (GOMES, 1980, p. 12)

Pode-se perceber que, para o idealizador da Campanha, a iniciativa representava uma tentativa de romper com o cenário autoritário da época. A libertação dos regimes autoritários e a ascensão social dos menos privilegiados seriam conquistadas através da proliferação de escolas. A partir da aceitação da ideia pelo grupo de estudantes, uma série de movimentos foi feita para que a Campanha iniciasse. O primeiro deles é a publicação de um boletim informativo, no qual os jovens idealizadores expunham suas idéias acerca do levante. Abaixo, excerto da fala de Joel Pontes, um dos idealizadores da Campanha:

Nosso ideal é colaborar na formação de uma consciência nacional, ajudando a eclosão de personalidades e inteligências talvez brilhantes que se perdem por falta de solidariedade nossa. Queremos os ginásianos pobres – pequenos empregados, operários, trabalhadores – todos conscientes dos deveres para com essa sociedade e dos seus também. Queremos homens que não vejam somente as notícias de jornal – mas que saibam opinar, que compreendam a influência delas na vida de todos e o que elas representam como evolução do mundo, como vitória do bem e como motivo de vida. Aceitamos de melhor grado do que se recebêssemos dinheiro, colegas animados pelo nosso ideal. (GOMES, 1980, p. 19)

Nota-se que a intenção dos jovens é fazer com que a iniciativa seja aceita e reconhecida pela sociedade, e para isso não poupam esforços e argumentos para ressaltar a importância e a nobreza do levante. A educação dos menos favorecidos era por eles vista como a única alternativa para a transformação da realidade, visão essa compartilhada por vários setores da sociedade. A construção de uma sociedade mais democrática e justa só poderia se dar através da educação. Assim, a criação da Campanha acompanhou uma série de movimentos de massa que viam na difusão do acesso à educação de adultos e crianças o rompimento com os problemas enfrentados pela sociedade:

⁹⁵Víctor Raúl Haya de la Torre foi um político peruano. Conforme GOMES (1980) criou escolas de alfabetização para indígenas, onde os professores eram estudantes que lecionavam gratuitamente.

Essas campanhas de massa desenvolveram-se através de intensa propaganda em favor da difusão do ensino e da criação de escolas para adultos e crianças, mantidas pelas contribuições dos sócios, vendas de selos, festivais e doações. Possuíam uma concepção filantrópica e humanitarista da educação, apoiadas na visão de que a educação era a causa de todos os problemas. (SILVA, 2001, p. 98)

A divulgação da CGP dá-se através de boletins informativos e uma série de artigos publicados em jornais da região ao longo do ano de 1943. Aos poucos, a Campanha vai se expandindo por outros estados do Nordeste.

Em 1947 Felipe Tiago Gomes consegue aproximar-se do então ministro da educação do governo de Eurico Gaspar Dutra, Clemente Mariani, para pedir apoio à causa. O ministro oferece apoio moral, mas nenhum tipo de subsídio financeiro. No entanto, é a partir deste apoio que a Campanha começa a expandir-se pelo país. Em 1948, já com o nome de Campanha dos Educandários Gratuitos, é realizado o I Congresso da entidade: “Lancei a ideia da realização de um congresso de representantes estaduais, para darmos amplitude nacional ao nosso movimento, de acordo com a recomendação do Prof. Lourenço Filho” (GOMES, 1980, p. 64). Tais congressos passariam a ser organizados periodicamente, a fim de reforçar os ideais da Campanha e a relação desta com as escolas. Cabe ressaltar também que o Prof. Lourenço Filho, precursor da Escola Nova e incentivador da educação de adultos, foi um grande incentivador da Campanha.

Ao longo dos anos, a Campanha seguiu se expandindo e passou a exercer importante papel no cenário educacional da época, onde os índices de analfabetismo eram altos e o número de escolas, insuficiente. Ao longo desse período, Felipe Tiago Gomes seguia fazendo viagens para divulgar a Campanha e tentar estabelecer parcerias com o poder público. No fim da década de 1950, durante o mandato de Juscelino Kubitschek, a Campanha passou a integrar o plano desenvolvimentista do governo. Sarah Kubitschek, primeira dama do país, foi presidente da Campanha por vários anos. A lei nº 3.557⁹⁶, de maio de 1959, decretava que a Campanha passaria a receber subvenção do Ministério da Educação. O valor foi estipulado conforme o número de turmas das unidades escolares mantidas pela entidade e à mantenedora cabia enviar documentos ao Ministério da Educação, informando o número de turmas, alunos e séries. O documento deveria ser atestado pelo órgão responsável pelo ensino estadual:

A Campanha foi desenvolvendo as suas atividades na perspectiva do discurso veiculado pelo Estado. A articulação das finalidades e ações da CNEG à política desenvolvimentista pode ser considerada como um fator para a sua expansão, tendo o financiamento do Estado para tal. Desde sua fundação, 1959 é o ano de sua maior expansão, com a criação de 120 escolas. (SILVA, 2001, p. 113)

Figura 3 – Felipe Tiago Gomes e Juscelino Kubitschek em Brasília, 1976.

⁹⁶Lei 3.557 de 17 de maio de 1959, assinada pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek. Texto disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7891.htm>, acesso em 25 out. 2014.



Fonte: < <http://www.oocities.org/felipetiagogomes/fotos/foto42.html>>, acesso em 09 fev. 2015.

Na década de 1960, a CNEG seguiu se expandindo e, por conta disso, revendo questões referentes ao seu estatuto. Segundo Silva (2001), entre os anos de 1960 e 1961 a CNEG criou 105 novas escolas, totalizando 39.000 alunos. Nesse momento, conforme Silva (2001), a entidade intensificava seu caráter comunitarista. A mantenedora adotou uma postura anti-individualismo, passando a pregar a mobilização da comunidade local nas questões que envolvessem a escola. Nesse sentido, é importante frisar que a Campanha não tomava a iniciativa de abrir a escola. O levante devia partir da comunidade, e então a entidade auxiliava nas questões burocráticas para a abertura e, posteriormente, dava respaldo às questões administrativas. Sendo assim, para que esse movimento fluísse era preciso reforçar o lema idealista e comunitário.

Dentre as iniciativas para divulgar os ideais da CNEC, pode-se destacar o conteúdo dos hinos da entidade: “A Canção Cenecista”, o “Hino Cenecista” e “Lindo é”.⁹⁷ No conteúdo das composições é possível identificar a concepção da Campanha em relação à educação. As canções possuem certo tom edificante, afirmando a transformação através da associação entre idealismo e trabalho.

No quadro a seguir, excertos das composições:

Quadro 1 - Excertos de Hinos da CNEC.

Canção Cenecista	Hino Cenecista	Lindo é
É uma ideia que marcha	Tu que tens mais riso e menos	Lindo é,

⁹⁷Conteúdo extraído de <http://www.oocities.org/felipetiagogomes/hino_cancao.html>, site organizado por familiares do fundador da Campanha. Acesso em 25 fev. 2015.

E que se espalha no nosso Brasil, É uma semente lançada e frutificada a se expandir Gente ajudando a gente, Todos a construir Amplas estradas, para os caminhos de um mundo melhor Isto é C-N-E-C Trabalho, idealismo, Isto é C-N-E-C É todo um país a despertar Venha também participar E muito obrigado, amigo.	pranto. Tu que tens mais paz e menos luta. Fica em silêncio um minuto só; Para e escuta: Uma luz que a Escola Irradia. E afugenta da treva o pavor. Há-de o povo lutar e vencer Sem temor! Sem temor! Amigo, avante! Na falange Cenecista Ocupa o teu lugar Pelo Brasil, Com fervor de idealista: TRABALHAR!	Lutarmos por um mundo bem melhor É fazer Uma canção feliz em tom maior Lindo é estudar Tendo no peito a fibra de sempre vencer É ter na alma a satisfação de ser Cenecista de coração.
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber a referência ao ato de trabalhar pela expansão da Campanha e fazer dela uma causa pela qual se luta diariamente. Da mesma forma, os hinos reforçam a ideia de que a união entre os membros da escola era necessária para difundir e consolidar a Campanha. Chama atenção na letra do “Hino Cenecista” o excerto em que o autor se refere à escola como um órgão que irradia luz e “afugenta da treva o pavor”. Nesse trecho, o autor parece se referir às escolas cenecistas como se possuíssem certo caráter sagrado e assim seriam uma opção para um mundo melhor. Aliás, nas três composições fica explícito que a dedicação à causa e a força de trabalho nela empregada construiriam um “mundo melhor”. Sendo assim, ao *ser cenecista* estava-se por consequência lutando por um mundo melhor.

No livro *CNEC: A Força de um Ideal* (1986), Felipe Tiago Gomes elenca as falas proferidas nas assembleias anuais da CNEC em diferentes estados. Os eventos contam com participação do fundador da Campanha e também de políticos locais. No quadro abaixo estão dispostas informações sobre os pronunciamentos. No livro estão elencados em ordem cronológica e receberam um título por parte do autor, conforme pode-se observar no quadro.

Quadro 1 – Informações sobre os pronunciamentos transcritos na obra “CNEC: a força de um ideal”

Evento	Local e data	Autoridades presentes
“Transpondo fronteiras”, concessão do título de cidadão honorário alagoano à Felipe Tiago Gomes e ao então Presidente do Conselho Nacional da CNEC, Almirante Benjamin Sodré.	Assembleia Legislativa de Alagoas, 11/11/1977.	Dep. Geraldo Melo Dep. Tarcísio de Jesus (ARENA)
“Consciência Tranquila”, entrega de títulos de “Cidadão Espírito Santense” a várias personalidades, entre elas Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santos, 30/03/1978.	Dep. Pedro Leal Dep. Castelo Mendonça (MDB) Dep. Clóvis de Barros
“A sedução do Piauí”, cerimônia de concessão do título de cidadão piauiense a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Piauí, 30/05/1979.	Dep. Afrânio Nunes Dep. Wilson Parente

“Cearense, cearense até morrer!”, cerimônia de concessão de cidadania cearense a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 20/06/1979.	Dep. Aquiles Peres Mota Prof. Felipe Tiago Gomes
“Tempos áduos e heroicos”, cerimônia de entrega do título de Cidadania Maranhense a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 12/06/1980.	Dep. Enoc Vieira Dep. Sarney Filho Prof. Felipe Tiago Gomes Sen. Henrique de La Rocque
“Albatroz ousado”, cerimônia de entrega do título de Cidadão Honorário do Paraná a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 29/09/1981.	Dep. João Mansur Dep. Giberto Carvalho Prof. Felipe Tiago Gomes
“Meu canto número 1”, cerimônia de entrega do título Cidadão de Pernambuco a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 03/08/1982.	Dep. Nivaldo Machado Dep. Severino Otávio Prof. Felipe Tiago Gomes
“Ação transformadora”, cerimônia de comemoração dos 40 anos de existência da CNEC.	Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 21/11/1983.	Dep. Roberto Cardona Dep. Ecléia Fernandes Dep. Romildo Bolzan Prof. Felipe Tiago Gomes
“Um dia de glória”, cerimônia de inauguração da Rádio Cenecista de Picuí.	Comunidade de Picuí/PB, 19/02/1985.	Sen. Alfredo Campos Sem. José Lins Dr. Osvaldo Colín Governador Luís Rocha Ministro Marco Maciel Prof. Felipe Tiago Gomes
“Uma nova educação”, cerimônia de concessão do título de Cidadão Baiano.	Assembleia Legislativa do Estado Bahia, 11/09/1985.	Dep. Edivaldo Lopes Prof. Felipe Tiago Gomes
“Subindo os montes de Minas”, cerimônia de entrega do título de Cidadão Honorário do Estado de Minas Gerais a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 18/09/1985.	Dep. Dalton Canabrava Dep. Manoel Conegundes Dep. Euclides Cintra Prof. Felipe Tiago Gomes
“Quando os pássaros não cantavam”, cerimônia de entrega do título de Cidadão Norte-Riograndense	Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 25/09/1985.	Dep. Kleber Bezerra Prof. Felipe Tiago Gomes
“Assobiando canções”, cerimônia de entrega do título de cidadão campinense.	Câmara Municipal de Campina Grande/PB, 27/09/1985.	Prof. Felipe Tiago Gomes
“Gente realizadora”, cerimônia de concessão do título de Cidadão Goiano a Felipe Tiago Gomes.	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 30/09/1985.	Dep. Juarez Magalhães Prof. Felipe Tiago Gomes
“Mensagem forte, companheiros admiráveis”, III Congresso Extraordinário da CNEC, sessão de encerramento.	Brasília/DF, 08/10/1985.	Sen. Alfredo Campos Sem. José Lins Presidente José Sarney Prof. Felipe Tiago Gomes
“Casa feita de idealismo”, sessão solene de posse de Marly Sarney na presidência do conselho nacional da CNEC.	Brasília/DF, 18/08/1986.	Marly Sarney Prof. Felipe Tiago Gomes
“Quase meio século depois...” reunião do Conselho Federal de Educação.	Não há indicação do local, 01/09/1986.	Prof. Felipe Tiago Gomes e demais membros do Conselho (texto não específica).

Fonte: elaborado pela autora.

Os eventos são, em maioria, cerimônias de entrega do título de cidadão honorário a Gomes.

Também há eventos relativos a comemorações da CNEC. Aos poucos está sendo feito o levantamento da ligação partidária dos políticos presentes nas cerimônias. Pelo que se pode perceber até o momento, a grande maioria deles possui ligação com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) ou com o Partido Democrático Social (PDS), sucessor da ARENA após sua extinção.⁹⁸ Ambos os partidos são alinhados a uma postura mais conservadora, sendo assim chamados partidos de “direita”.

Todas as exposições orais dissertam sobre a obra de Felipe Tiago Gomes, sua abnegação e perseverança e também sobre a importância da rede cencista para a educação brasileira. Abaixo, excerto da fala do deputado pernambucano Severino Otávio:

Tenho profunda admiração por aqueles que dedicam o melhor de suas vidas à nobre tarefa de formar gerações. Posso lhes dizer que Felipe Tiago Gomes, com destemor dos visionários e a persistência de um apóstolo, colocou seu nome na galeria dos grandes educadores brasileiros. (GOMES, 1986, p. 81)

De maneira geral, todos os pronunciamentos possuem caráter ufanista e referem-se a Gomes como um mártir da causa educacional. Em todas as falas das cerimônias de entrega de títulos a origem humilde e a perseverança de Gomes são destacadas com ênfase. Todos os pronunciamentos fazem uma retomada da história de Gomes e também da trajetória da Campanha. Elogios não são poupados, e o termo gratidão ou referências do gênero são recorrentes em todos eles.

Há em mim a emoção maior em saudar, hoje, nesta casa de que tanto me orgulho, este homem que é o paradigma do ensino brasileiro. Há em mim a emoção maior do pernambucano ciente do quanto vale sua cidadania. A partir de hoje, Doutor Felipe, o senhor é conterrâneo dos heróis de Guararapes – cujo sangue lavou a terra para que dela nascesse a liberdade. Bem sei, doutor Felipe, que seu nome e seu exemplo percorrem, como uma lenda, os pequenos lugarejos do agreste e do sertão, onde estão, de pé, altivamente fincados, os muitos educandários cencistas que o seu esforço construiu. Não sei nestes quase quarenta anos, quantos alunos por estas escolas passaram. Mas sei, Doutor Felipe, que eles continuam gratos à sua obra, continuam admirando o seu exemplo, permanecem exaltando a ventura de ter sido criada, um dia, acanhada e tímida, aquela Campanha do Ginásio Pobre. (GOMES, 1986, p. 83)⁹⁹

Depoimentos como este deixam transparecer o modo como CNEC e o poder público usavam da causa educacional para se promover e consolidar. Sendo a educação um segmento que interessa para toda a sociedade, muitas vezes ela serve de esteio para que se ergam ideologias e instituições. Nesse caso, pode-se pensar que há uma relação recíproca entre o poder público e a rede cencista. Pois, o poder público não fornecia o número de escolas necessárias para o país, logo se tornava interessante manter tal parceria. No caso da CNEC, para que a mesma se mantivesse e se difundisse

⁹⁸Informações extraídas de < <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/brasil/2003/08/18/001.htm>>, acesso em 10 jun. 2015.

⁹⁹Excerto da fala do deputado Severino Otávio na Assembleia Legislativa de Pernambuco.

pelo país, era preciso do apoio e reconhecimento dos políticos locais. Desse modo, percebe-se que Felipe Tiago Gomes era o intermediário desse movimento, sendo o porta voz da nobre causa e da instituição.

Azevedo (2007) diz que a Campanha, para manter-se, sempre procurou adequar-se aos princípios do governo federal. Inicialmente, recebeu forte apoio do governo de Juscelino Kubitschek. Posteriormente, nos anos de ditadura, a mantenedora adaptou-se aos princípios educacionais do regime, investindo na implantação de oficinas e laboratórios para disciplinas técnicas em suas escolas.

Diante dessas evidências, é possível pensar que não só a CNEC se adaptava em relação às políticas do governo, mas que também, enquanto instituição, influenciava na elaboração e implantação das políticas. Pois, é sabido que políticas públicas são resultados de negociações entre diversos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, é possível pensar que a CNEC desempenhasse um papel nesse sentido. Corrobora como essa colocação o fato de que Gomes exerceu cargos no segmento educacional fora da rede cenecista¹⁰⁰.

Balanco final

Ao analisar a trajetória da Campanha nacional de Escolas da Comunidade, pode-se perceber de imediato que a entidade esteve sempre em uma posição intermediária entre o público e o privado. Embora as escolas cenecistas sempre cobrassem mensalidades, o fato de serem escolas “da comunidade”, ou seja, surgidas pelo esforço dos moradores locais acabavam por não serem percebidas como instituições privadas.

Da mesma forma, o fato de manterem convênios com o poder público possibilitava que as escolas tivessem consideráveis números de bolsas de estudo para alunos que careciam de escolas. Aliás, esse foi o elemento que possibilitou a expansão e consolidação da CNEC, suprir a carência de escolas públicas em regiões mais afastadas, onde o poder do estado ainda não chegava.

Outro elemento que contribui para que a CNEC não tenha sido identificada como empresa privada desde seus primórdios é o uso da figura de seu fundador. Em vida Felipe Tiago Gomes empenhou-se em difundir a Campanha, incitando os membros das escolas cenecistas a agirem com abnegação e dedicação extremas, tal como ele teria feito, pois a nobreza da causa era o que importava. Não se trata de questionar se Gomes tenha realizado tais feitos, tampouco questionar sua trajetória pessoal, mas sim problematizar a produção discursiva que se dá relação entre mantenedora e escolas mantidas.

Desse modo, percebe-se então que ocorre a construção de um mito, que ora era utilizado

¹⁰⁰Conforme informações extraídas de < <http://www.oocities.org/felipetiagogomes/historia.html>>, acesso em 18 jun. 2015.

como exemplo para os próprios membros da rede cenequista, para que se dediquem e empenhem à causa da Campanha e ora é usado pela rede cenequista junto ao poder público como arquétipo da entidade. Embora que, a partir dos anos 1990, - momento em que o neoliberalismo começa a dar seus primeiros passos no país - a CNEC tenha assumido sua lógica empresarial, ainda hoje, Felipe Tiago Gomes é reverenciado pela rede cenequista.

REFERÊNCIAS

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 21, 1998.

AZEVEDO, Karla Versuka. **A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras capixabas (1948-1971)**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2007.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso de arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.p.23-79.

BARROS, José D'assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**: São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.p.07-37.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

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

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p. 153-178, set./dez. 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Revista Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, maio/ago. 2007.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Passagens, s.d.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GOMES, Felipe Tiago. **História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**. Brasília: CNEC, 1980.

_____. **CNEC: a força de um ideal**. Brasília: CNEC Edições, 1986.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: pra além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi (Org.). **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional da Comunidade – CNEC (1985-1998)**. Janeiro de 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

DE UM JARDIM DE INFÂNCIA DOMÉSTICO ÀS DEPENDÊNCIAS DO SINODAL: UMA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1953-1965)

Ariele Schumacher Dias

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

arieleschumacherdias@gmail.com

Mara Rosane Haubert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Mara.haubert@gmail.com

Resumo:

O presente estudo integra o projeto Instituições escolares na região metropolitana de Porto Alegre e Vale dos Sinos: acervos, memórias e cultura escolar - sec. XIX E XX desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. A pesquisa empreendida tem por objetivo apresentar uma breve análise acerca da trajetória do primeiro jardim de infância do município de São Leopoldo, desde os seus primórdios, até a sua veiculação com a escola Sinodal. A partir da História Oral foi possível analisar os relatos de Ingeburg Hasenack como perspectiva de compreensão desse processo.

Palavras-chave: História das instituições. História da educação. Jardim de infância. Memória oral.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo integra o projeto Instituições Escolares na Região Metropolitana de Porto Alegre e Vale dos Sinos: acervos, memórias e cultura escolar - sec. XIX E XX desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar.

Destaca-se, como objeto da pesquisa, o conhecido “primeiro jardim de infância”, localizado no município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, que, atualmente, pertence ao Colégio Sinodal, instituição de confissão luterana, fundada no ano de 1936, como parte das escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul.

De acordo com as conhecidas pesquisas de Ariès, na sociedade medieval o sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, não existia, “o que não significa dizer que fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (ARIÈS, 1981.p.99). Assim como a construção da noção de infância moderna é considerada historicamente como uma construção, também é o seu processo de inserção no ambiente escolar.

O processo de instituição dos colégios e a subsequente divisão dos estudantes em classes escolares, separadas por idade, foi lento e gradual. No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Depois deles muitas transformações ocorreram até que o

“estabelecimento definitivo de uma regra de disciplinar, completou a evolução que conduziu a escola medieval [...] o colégio moderno, uma instituição complexa não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento” (ARIÈS,1981 p.110).

As transformações que dizem respeito ao processo de escolarização têm uma história de enquadramentos que vão desde as correspondências de classes com idades, separação dos alunos segundo faixa etária até a instauração de pedagogias específicas direcionadas à primeira infância. Longe de ser natural, esse processo esteve na dependência de inúmeros fatores de ordem social, econômica e política.

A criança, enquanto sujeito de direitos, é um discurso recente na história, do ocidente, como um todo e, em nosso país, de forma particular. Embora, costumeiramente, tenha-se ouvido falar em atendimento à infância, ou ao que se costuma denominar “atenção ao pré-escolar”, é somente a partir da constituição de 1988 que tais definições passam a edificarem-se como políticas públicas mais efetivas, passíveis de controle pela sociedade e de fiscalização permanente pelo estado (Kramer, 1992).

Com base na obra “Manual para os Jardins de Infância Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes de Vieira – 1882 de Maria Helena Camara Bastos, é possível pensar a contribuição do Dr. Menezes de Vieira no processo histórico dos jardins de infância no Brasil.

A nomenclatura Jardim de Infância difere também do conceito atual de Educação Infantil. Pensar o nome “Jardim de Infância” nos remete a Meneses Vieira, pois ele justifica que os “vossos filhos” são comparáveis a “flores mimosas”, que necessitam de cuidado, e um olhar que preze pelo desenvolvimento da criança, ou seja, ele faz uma analogia entre a flor e a criança. (BASTOS, 2011). Na época, vigorava a crença no assistencialismo, tanto nas metodologias que eram especificamente de cuidado, acolhimento das crianças, quanto na formação dos profissionais encarregados dessa tarefa enquanto as mães trabalhavam.

Muito mais que a simples diferenciação pela nomenclatura, o processo de ressignificação dos direitos infantis vem se constituindo ao longo de uma trajetória que não pode ser dissociada de alguns fatores, pois conforme Fischer (2008) não se pode esquecer: enquanto a infância é colocada em discurso, reconhecida e valorizada, constitui-se igualmente como instância de lutas, interesses e poder. Nesse processo de construção da infância e sua relação com o ambiente de educação formal, muitos tensionamentos ocorreram em relação a essa temática.

É com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 que se reconhece a educação infantil como um espaço escolar, que prioriza o desenvolvimento infantil no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, motor e social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 QUAL EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA? DAS INICIATIVAS E NECESSIDADES COMUNITÁRIAS ÀS DEPENDÊNCIAS ESCOLARES

A primeira escola humanística do RS, IPT (Instituto Pré- Teológico), inicialmente, com sede na cidade de Cachoeira do Sul, município da região central do estado, adquiriu um terreno no atual bairro Morro do Espelho em 1930, cidade de São Leopoldo. Nesse local, foi construído o colégio Sinodal para o qual vieram alunos e professores da Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial. Esses docentes e discentes passaram a frequentar as dependências desses espaços nas suas respectivas funções. Entretanto, havia uma preocupação em preservar a cultura alemã, principalmente, nos que diz respeito à língua e religião. A partir dessa necessidade, os imigrantes alemães buscaram alternativas para que a cultura se mantivesse. Com base nessa busca pela preservação dos costumes e das tradições, foi fundado em São Leopoldo, o que é considerado o primeiro jardim de infância.

A pesquisa empreendida tem por objetivo apresentar uma breve análise acerca da trajetória do que é identificado como o primeiro jardim de infância do município de São Leopoldo, desde os seus primórdios, até a sua veiculação com o Colégio Sinodal.

Essa investigação trata do estudo sobre uma particularidade que diz respeito a escolarização de crianças pequenas, aborda um, entre tantos elementos que compõem a história de uma instituição e seu processo de produção de uma cultura escolar. Diz respeito a uma comunidade, claro, mas de qualquer forma nos perguntamos, por vezes, se essa não seria uma temática assaz diminuta para constituir uma pesquisa?

Com base nos estudos de Grazziotin e Bittencourt (2012), percebemos que a diminuição da escala de análise confere potência em um foco de percepção que outra escala não proporcionaria. Não é o tamanho da escala que atribui legitimidade a uma pesquisa histórica.

Bachelard defende o princípio da existência de fenômenos simples em investigações científicas; portanto, todas as histórias constituem-se em tramas de relações. Não existem ideias simples, não há histórias 'pequenas', porque, para serem compreendidas, precisam estar inseridas em sistemas complexos de pensamentos e experiências. (BACHELAR apud GRAZZIOTIN E BITTENCOURT, 2012, p. 14).

A investigação se apoia na metodologia da História Oral que é aqui empregada com o objetivo de construir uma narrativa histórica sobre um jardim de infância e, com isso entender, em certa medida, as culturas escolares produzidas em determinado espaço de escolarização em tempos pretéritos. É, pois, através da escuta de narrativas de sujeitos que vivenciaram a educação em uma determinada instituição que se torna possível ampliação e a possibilidade de entendimento sobre o

espaço escolar.

A História Oral está relacionada a processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos que narram suas memórias. Dessa forma, o discurso produzido é uma representação, contendo lembranças e esquecimentos de um tempo passado que são ressignificados no momento da entrevista. (Portelli, 1997).

Destaca-se nesse estudo a entrevista realizada com a professora Ingeburg Hasenack, imigrante alemã, que veio para o Brasil após vivenciar a última Guerra Mundial na Alemanha. Para Bernardo (1998) “A Produção de dados” sobre memória não segue uma linearidade, revelando os seus próprios mecanismos. É um ir e vir constante. Os caminhos são de profunda complexidade, demonstrando aspectos multifacetados das potencialidades do lembrar. Associações são realizadas entre dados do passado e do presente, bem como em outros diferentes aspectos.

A entrevistada com a professora Ingeburg Hasenack foi uma alternativa para viabilizar o processo histórico, intenção dessa investigação, uma vez que ela foi a primeira professora do Jardim de Infância, o qual foi identificado muitas vezes como “Jardim da Tante Inge”.¹⁰¹

A História Oral é possibilidade de alargamento da discussão e ampliação da riqueza investigativa, o que transcende a concepção da entrevista apenas como uma produção de dados.

De acordo com Alberti (2013) a metodologia em foco confere ao pesquisador mobilidade na construção da versão, pois significa inserir no documento produzido o manejo sistemático da produção da própria fonte. Ao entender a História Oral como produtora de documento memorialístico é possível pensar na partilha de memórias, ou seja, a memória de um passa a ser memória de outros. Para Alberti (2013), a memória por si só é coletiva, pois ao evocá-la, referências externas, em distintas dimensões, são acionadas. Ao ouvir as narrativas de Hasenack entende-se que a análise deve compreender um ser de hoje falando sobre outro constituído anteriormente que retorna através da narrativa e novamente se revê.

2.2 O JARDIM DA “TANTE INGE”

O primeiro Jardim de Infância, fundado por Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, no ano de 1875, atendia a elite carioca, do sexo masculino, entre três e seis anos de idade. As instalações luxuosas do colégio Menezes de Vieira abrigavam o chalé erguido e preparado para o *Jardim de Crianças*. Independentemente do espaço físico é possível estabelecer algumas relações entre o *Jardim das Crianças* e o *Jardim de Infância da Tante Inge*. (Bastos, 2011). O Jardim de Infância do colégio Sinodal tinha como profissional de educação a senhora Ingeburg Hasenack, contribuição fundamental na educação das crianças alemãs da comunidade do Morro do Espelho,

¹⁰¹Tante Inge era a maneira como os alunos do jardim de infância chamavam a professora. Era uma forma carinhosa de identifica-la, visto que traduzido para o Português, esse nome significa Tia Inge.

enquanto no Jardim de Crianças em 1875, a esposa de Vieira era a professora *jardineira*, *extensão da ação materna*. As práticas do Jardim das Crianças eram relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, à história, à geografia e à religião.

Do mesmo modo as memórias da *Tante Inge* indicam algumas práticas semelhantes, de acordo com Hasenack, eles fizeram teatro, canto, *contação* de histórias e atividades voltadas à natureza. Ela nos relatou sobre o momento em que contava histórias para os alunos, o espaço era devidamente preparado para estimular o imaginário infantil e incentivar o gosto pela literatura. A luz era desligada e acendia-se uma vela para que eles entrassem no clima da história. Os pequenos gostavam tanto desse momento que pediam para que mais histórias fossem contadas, se alguma palavra fosse diferente, eles percebiam e a questionavam sobre o uso do novo vocábulo. Ao narrar os fatos vividos por ela, *Inge* ressignificava momentos especiais e evidenciava o seu afeto pelas crianças que fizeram parte do jardim. Em certo momento da entrevista ela disse, [...] *eles foram muito inteligentes (Inge, 2014)*, percebe-se a aparente crença da professora Ingeburg Hasenack nas capacidades dos seus alunos. Inclusive essas observações sobre as possibilidades deles foram frequentes. A única turma, composta de meninas e meninos de idades variadas, usufruía de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da música, do teatro e da religião, como já mencionado. Além, dessas temáticas a ênfase recaía nas aulas de ciências naturais, *o canteiro ensinou muito, eles traziam de casa a sua flor, cada aluno virou a terra direitinho, cuidaram e puderam trazer a flor que queriam. (Hasenack, 2014)*.

Já naquela ocasião, o local onde cada aluno deveria colocar seus pertences, como a toalha de uso pessoal, era identificado de maneira individual. O aluno chegava e pendurava suas coisas no local definido por um desenho escolhido pela criança e feito pela senhora Ingeburg. Segundo ela, a troca era frequente, mas ficava bem claro o que pertencia a cada um. A rotina também fazia parte do cotidiano, como a chegada precedida da oração.

Os relatos de suas atividades são precedidos de tantas outras memórias, algumas remetem ao início de uma trajetória docente. De acordo com suas narrativas, no ano de 1953, ela foi convidada a dar aulas para filhos de docentes alemães, dessa forma, a educação de crianças de maneira institucionalizada começa a dar seus primeiros passos na comunidade do Morro do Espelho. Assim, o Jardim de Infância se constituiu, na perspectiva de preservação da cultura e língua alemãs- [...] *então eles precisavam, não queriam perder essa cultura alemã (Hasenack, 2014) - visto que os filhos dos professores do IPT só falavam alemão e, tal qual Hasenack, vinham da experiência da 2ª Guerra mundial, alguns vínculos tornaram-se inevitáveis*. A senhora Inge conta que as crianças já viviam ao seu redor e que, seus pais que queriam um jardim de infância enxergaram nela a figura ideal de professora.

A partir da definição do público e do profissional era fundamental a sede do primeiro Jardim

de Infância. O espaço físico era uma pequena casa que foi construída pelos pais dos alunos no jardim do IPT¹⁰²(Instituto Pré-Teológico), que se localizava dentro do pátio do Colégio Sinodal. *Tante Inge*, relata que as famílias das crianças, dentre elas, a maioria pais que eram *mestres, doutores*, ou seja, pessoas com uma formação que os distinguiu de certa maneira, *não importava, literalmente, botaram a mão na massa, ou melhor dizendo: nas tábuas, martelos e pregos*. (Hasenack, 2014). Foi numa espécie de mutirão que construíram a casa onde passaria a funcionar, no ano de 1953, o primeiro Jardim de Infância, era, na verdade, uma única peça de madeira. Durante a construção as crianças aguardavam sentadas, observando o que ocorria ansiosamente.

Cada criança trouxe sua cadeira, uma mesa maior foi doada para a realização de algumas tarefas. O banheiro foi construído mais tarde, através de uma das mães, comovida pelo fato da filha falar pela primeira vez aos cinco anos, a primeira palavra: *Inge* (Inge, 2014). Com base nos relatos de Ingeburg foi possível entender que a constituição do “*Jardim de infância de Tante Inge*”, deu-se em virtude de algumas demandas comunitárias e de uma série de ações coletivas que construíram a materialidade do espaço.

Com uma base comunitária esse espaço recebe os alunos que eram filhos de todos os professores do Sinodal, inclusive do IPT. Esse fato que caracteriza o aumento da necessidade de um espaço de cuidado e educação das crianças, filhos de professoras e professores da Escola, ocasionou o processo de transição do jardim. No ano de 1959, momento em que as instalações não comportavam a necessidade devido ao aumento de crianças, o local deixou de pertencer à comunidade e tornou-se parte integrante do Sinodal.

A *Tante Inge* casou-se no ano de 1956 e, com o propósito de acompanhar seu esposo, que era pastor, até o Mato Grosso, ausentou-se por três anos do Jardim de Infância. Retornou a São Leopoldo em 1959 e se dedicou à docência na educação infantil até meados de 1965, quando começou a atuar nos níveis fundamental e médio do Colégio Sinodal. Assim como o Jardim de infância da “*Tante Inge*” ampliou sua demanda e alterou sua característica comunitária para institucional as escolas de educação infantil também tiveram seus públicos e finalidades alterados. Pois, pensar sobre como se constituiu o primeiro jardim de infância de São Leopoldo, nos remete a pensar a história da educação infantil. Quais as possíveis implicações que estiveram presentes nesse processo?

As escolas de educação infantil, inicialmente, criadas pela necessidade de atender os filhos de mães operárias, passam a receber, em meados de 70 e 80 os filhos de mães da classe média. A diferenciação passa agora a ser maior que a simples definição pelo nome, pois o assistencialismo evidenciado nas creches não ocorre nas escolas maternas. Entrar na creche era uma vitória, dada a

102IPT (Instituto Pré-Teológico) trata-se de um espaço voltado para a formação de futuros pastores evangélicos. Foi a primeira escola humanística do Rio Grande do Sul aberta a todos, inclusive, para aqueles que não desejassem cursar Teologia no futuro.

procura por vagas, já nas escolas maternas era uma opção da família, que pagava pela vaga. Pagava e cobrava atividades variadas e facilitadoras do desenvolvimento artístico, psicomotor, raciocínio lógico e língua estrangeira. Entra em cena uma nova categoria: a divulgação dessas escolas, nas quais em seus anúncios falavam numa preparação para a alfabetização e matemática, argumento contundente.

Se nas creches o foco principal era ter abrigo, alimento e proteção, nas escolas de educação infantil a prioridade era o aprendizado. Nesse sentido, a diferenciação por classes sociais é reforçada desde o início da vida educacional, nesses espaços que, ao contrário, poderiam diminuir a desigualdades sociais. A discussão em torno das escolas públicas e privadas não é o foco desse trabalho, mas pode-se afirmar que perdura até os dias atuais. É possível persistirmos nessa direção se pensarmos, na atualidade, as denominações “creche” e “escolinha”, a partir de uma reflexão breve é possível identificarmos os diferentes públicos nos distintos espaços identificados por esses substantivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escuta do outro, mais precisamente das memórias de Ingerburg Hasenack, foi possível entender os primórdios do tido como: primeiro jardim de infância no município de São Leopoldo que, atualmente, é conhecido como Educação infantil Sinodal. A História da Educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a “agitação” e promove a “consciência crítica”.

Não estou a falar da história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado. (Nóvoa 2005, pg. 10).

Independentemente dos diferentes caminhos percorridos pelos distintos espaços educacionais da educação infantil, algumas práticas e referências permanecem na atualidade. Tais como a *contaço* de histórias, a rotina na educação infantil, oração antes das aulas e as práticas higienistas - toalha de cada um. Bem como as denominações que foram se modificando ao longo desse trajeto, a identificação não se absteve somente ao nome, mas também no objetivo e público.

Nesse artigo, resultado de trabalho de pesquisa a nível de Iniciação Científica, espera-se poder contribuir tanto para a compreensão da história do “Jardim de Tante Inge”, quanto para a apreensão em perspectiva histórica da problemática com relação à trajetória do jardim de infância no Brasil.

Questões pertinentes e significativas podem ser levantadas através de algumas considerações

feitas a partir da temática evidenciada na proposta.

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARDO, Teresinha. **Memória em Branco e Negro – Olhares sobre São Paulo**. São Paulo: EDUC: UNESP, 1998.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Educação infantil no município berço da imigração alemã no sul do Brasil: histórias e políticas anteriores a 1988**. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação - Cultura escolar, migrações e cidadania. Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 20 a 23 junho de 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi, ALMEIDA, Dóris bitencourt. **Romagem do tempo e recantos a memória: reflexões metodológicas sobre História oral**. São Leopoldo: Oikos, 20012.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez,1992.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco.

NÓVOA, Antonio, prefácio.In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **História e memórias da educação no Brasil vol. III – séc. XX**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica ,2004

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Revista Projeto História, São Paulo, n. 15, p. 13- 49, abr. 1997.

COLÓQUIO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS ELEMENTARES PAULISTANAS

Eliane Mimesse Prado
Centro Universitário Internacional/UNINTER
emimesse@bol.com.br

Resumo

As escolas elementares primavam pela alfabetização, na cidade de São Paulo existiam escolas públicas e subsidiadas italianas. Objetiva-se o estudo de algumas das escolas italianas da cidade paulistana nos anos iniciais do século XX. Essas escolas recebiam alguns materiais, livros e valores mínimos em espécie, eram instaladas nos bairros operários. Os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Salvetti (1995); Pereira (2010); Parlagreco (1906); Mimesse (2010); entre outros. As fontes documentais foram compostas por documentos e periódicos diversos sobre a instrução pública, que estão alocadas nos acervos do Arquivo Público do Estado de São Paulo e na Biblioteca Nazionale Centrale di Roma. As escolas subsidiadas e os materiais de ensino utilizados por seus professores difundiram a nacionalidade, e ainda contribuíram com a alfabetização de crianças e adultos na língua instituída oficialmente no Reino Italiano.

Palavras-chave: práticas pedagógica; escolas elementares; imigrantes italianos.

Introdução

As escolas elementares subsidiadas foram criadas pelo governo italiano nas colônias de emigrados existentes no mundo todo. A cidade de São Paulo recebeu um número muito grande de imigrantes peninsulares, acompanhados de seus filhos em idade escolar, nos anos finais do século XIX e iniciais do XX. Este texto estuda as escolas elementares ou de ensino primário - a documentação italiana da época referia-se à essas escolas como elementares. Essas escolas eram mantidas e geridas pela Sociedade “Dante Alighieri”, com sede em Roma, a referida associação detinha a função de divulgar o nacionalismo, a cultura e a língua italiana. Deste modo, as escolas eram subsidiadas pelo governo italiano, aceitavam alunos de todas as etnias, mas predominavam - como foi constatado nas listas de chamada, alunos estrangeiros e brasileiros filhos de imigrantes, esta situação ocorria especialmente em função do idioma usado nessas instituições, o italiano ou os idiomas regionais.

As escolas recebiam alguns materiais para o ensino, livros e valores mínimos em espécie, visando melhorias no cotidiano escolar. Mas, nem sempre os materiais enviados eram de qualidade. Muitas dessas escolas foram criadas nos bairros operários da Capital, locais com maior número de crianças estrangeiras ou filhas de estrangeiros. E, na maioria das vezes, seus diretores e professores, eram provenientes da mesma região que a população predominante nos bairros, dando margem às escolas que difundissem os idiomas regionais da península, contrariando a determinação da associação “Dante Alighieri” que dava prioridade ao ensino da língua italiana.

As escolas subsidiadas italianas na cidade paulistana

A cidade de São Paulo recebeu um grande número de estrangeiros que chegaram à *Hospedaria dos Imigrantes* nos anos finais do século XIX e iniciais do XX. Conforme informou Gonçalves (2009) a referida *Hospedaria dos Imigrantes* no bairro do Brás foi aberta no ano de 1887. Desde o ano de 1875, os imigrantes ficavam alojados em casas alugadas pelo governo provincial nos arredores da estação de trens da Luz, sendo que foram transferidos posteriormente para um alojamento no bairro do Pari, e logo em seguida para um edifício no bairro do Bom Retiro, no ano de 1882. Todas essas mudanças foram provocadas pelas más acomodações em decorrência da quantidade demasiada de imigrantes recém-desembarcados no porto de Santos.

Essa situação gerou preocupação ao governo estadual, especialmente em se tratando da escolarização dos filhos desses imigrantes, como foi constatado na análise dos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo*. Os imigrantes, por sua vez, também estavam interessados na escolarização das crianças, como pode ser comprovado pelos inúmeros requerimentos enviados por colonos peninsulares ao Diretor da Instrução Pública, solicitando a criação de escolas primárias nas localidades mais distantes dos centros urbanos em que viviam.

De acordo com Pereira (2010), somente na cidade de São Paulo a população era por volta de 28 mil habitantes no ano de 1874, passou para cerca de 240 mil em 1900 e, atingiu o total de 477.992 em 1914. Com a expansão e a importância na produção e exportação de café, a cidade se tornou um polo de convergência aos interesses dos mais diversos. Pereira (2010) esboçou o quadro do que ocorria na cidade naquele momento.

A capital do estado de São Paulo acabou impondo-se como centro político-administrativo, passando progressivamente a exercer a primazia no campo econômico, estabelecendo ligações eficientes pela concentração de negócios, de capital financeiro, comercial e industrial. Esse crescimento e diversificação econômica foram acompanhados de uma progressiva expansão espacial e demográfica da cidade, impulsionada pelo complexo exportador cafeeiro, num período que se estendeu de 1870 até a década de 1920, quando, efetivamente, começou a esboçar os contornos de metrópole. (PEREIRA, 2010, p.20)

Com o crescimento descomedido da população urbana, era necessário que os próprios estrangeiros se organizassem, na tentativa de suprirem as lacunas que o governo local não conseguia preencher. Essa é uma das hipóteses para a existência das escolas subsidiadas italianas paulistanas, nesse período.

Cenni (2003, p. 327), quando tratou das impressões dos visitantes que chegavam à cidade de São Paulo nos transmite a dimensão do que ocorria no cotidiano urbano. Citou o espanto de um deles no ano de 1902, que exclamou: “Os meus ouvidos e os meus olhos guardam cenas inesquecíveis. No bonde, no teatro, na rua, na igreja, falava-se mais o idioma de Dante que o de Camões”. Outro visitante, este um jornalista português, comentou ao chegar à estação de trens no

bairro da Luz: “Encontramo-nos a cogitar se por estranho fenômeno de letargia, em vez de descer em São Paulo teríamos ido parar à cidade do Vesúvio”. Esse último comentário, ainda segundo Cenni (2003), decorria da quase totalidade de cocheiros de tálburis procedentes da região da Campânia a se expressarem segundo seu linguajar local, dificultando a comunicação com os visitantes de outras etnias.

Assim, a cidade de São Paulo, de acordo com Biondi (2010, p. 24), se inseriu em um contexto singular, transformou-se, “durante o século XX, na metrópole com o maior número de descendentes de italianos no mundo, caracterizando-se, no início de sua expansão, como a cidade industrial do Brasil, na qual a componente italiana era majoritária em todos os setores de trabalho.” Conseqüentemente ocorria o aumento da população em idade escolar na cidade, as escolas públicas elementares da Capital não conseguiam suprir a demanda por vagas.

As escolas públicas elementares na cidade paulistana nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX eram compostas por: *Escolas Isoladas*: femininas, masculinas e mistas, que continham uma única sala de aula, agregavam alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes; *Escolas Reunidas* que uniam algumas escolas isoladas em um mesmo espaço físico e *Grupos Escolares* que contavam com um professor específico para cada sala, essas eram organizadas segundo a idade e o nível de aprendizagem dos alunos, os *Grupos* eram localizados em edifício único construídos para esse fim. Essas escolas formavam os alunos no curso primário, com duração de três anos nas escolas isoladas e de quatro anos nas reunidas e grupos escolares.

Nesse estudo as escolas isoladas, de caráter público, serão realçadas em função de sua semelhança com as escolas subsidiadas italianas. Existia uma discussão, nos relatórios dos inspetores escolares, sobre a precariedade das escolas públicas elementares isoladas, e as censuras por elas acarretadas, remontavam a época imperial. Permaneciam, nesse sentido, os padrões escolares do Império durante os anos do regime republicano. Apesar dos debates sobre os assuntos educacionais ocorridos no final do período imperial, poucas foram as alterações concretas diante da precariedade do sistema escolar existente. Na prática, a organização dos estabelecimentos de ensino públicos permanecia precária e conturbada, mesmo no início do novo século, foi necessário um prenúncio com o aumento desmesurado da população em idade escolar na cidade para que novas medidas fossem debatidas e, paulatinamente, institucionalizadas.

Nesse momento ocorreu uma ampla expansão das escolas subsidiadas na cidade de São Paulo, levando-se em conta a situação lastimável da maioria das escolas públicas primárias e da falta de vagas nessas escolas neste período. Essa recorrente falta de vagas nas escolas isoladas na cidade paulistana acabou por propiciar o espaço para a criação e a expansão das muitas escolas italianas privadas.

Qualquer peninsular poderia abrir uma escola, desde que apoiasse a causa da instrução.

Segundo as deliberações do *Congresso delle Società ed Altre Istituzioni Italiane nel Brasile*, registrado na publicação do periódico *Fanfulla* (1906, p. 822, *tradução nossa*), a iniciativa de criação de uma escola poderia ser por obra de um “[...] benemérito da instrução italiana e da sua difusão nesta terra, surja a Escola italiana na qual será possivelmente anexa a um Colégio Interno, que será complemento e aperfeiçoamento dos alunos”.

A abertura de escolas elementares particulares pelos próprios peninsulares, seguindo o modelo das escolas existentes no território italiano, foi uma solução muito bem aceita pelos imigrantes, sendo que essas escolas visavam a alfabetização das crianças na língua italiana. As escolas, segundo Parlagreco (1906, p.797, *tradução nossa*) mantinham “um curso elementar completo, a maior parte eram compostas por apenas uma sala”.

Como foi descrito por Salvetti (2002) a função das escolas italianas no exterior era a de enaltecer a educação nacional e o sentimento pátrio, utilizando-se “da língua italiana como meio de manter forte o legado entre os emigrados e a mãe pátria”. A partir dos comentários de Parlagreco (1906), pode-se verificar que as escolas subsidiadas italianas eram semelhantes as escolas isoladas. Essas escolas apresentavam a mesma disposição, utilizavam uma única sala para todos os alunos, com níveis de aprendizagens e idades diferentes.

Os estrangeiros, com formação acadêmica de origem peninsular, identificaram nesse momento a possibilidade de abrirem escolas elementares na cidade paulistana, e ainda receberem subsídios do governo do seu país. Os professores eram também diretores e proprietários das escolas, como foi verificado na documentação. O governo italiano pretendia contribuir com a instrução da criança italiana, ou filha de italianos, que vivia fora da Itália desde os anos finais ao processo de unificação. As diferentes regiões da península foram unificadas sob a égide de um novo estado, mas o idioma eleito como o oficial foi conseqüentemente imposto, gerando um grande número de habitantes que eram considerados, naquele momento – pelo governo - como analfabetos. As regiões eram divididas em ducados e reinos, um grão-ducado e um estado. Os ducados eram Parma, Modena e Reggio. Os reinos eram Piemonte-Sardenha, Lombardia-Veneza e das Duas Sicílias - denominação criada após a união dos antigos Reinos de Napoli e da Sicília. O grão-ducado da Toscana e, por fim, o Estado Pontifício. Em cada região existia uma forma de expressão verbal e conseqüentemente o linguajar coloquial dos indivíduos provenientes destas respectivas localidades eram diferenciados.

As escolas elementares, após o processo de unificação italiano, assumiram um caráter primordial na necessária coesão da língua nacional instituída. As escolas fora do Reino Italiano recebiam subsídios, como materiais didáticos e alguma contribuição em espécie, visando a manutenção dos edifícios das escolas elementares privadas italianas.

De acordo com os dados estatísticos dos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo* e do

Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate, ambos datados de 1908, existiam 55 escolas subsidiadas neste referido ano na cidade paulistana.

Na cidade de São Paulo as escolas subsidiadas foram criadas nos bairros operários com predomínio de peninsulares, como já foi dito. O que ocorreu na cidade, após a chegada dos imigrantes, foram representações de situações similares as que já existiam nas localidades de origem. As escolas elementares, conforme os dados constantes nos *Annuarios do Ensino*, dos anos de 1908 a 1910, contavam com 6.537 alunos matriculados nas escolas italianas da Capital.

É interessante verificar a localização das escolas, nos bairros operários nos arredores da região central, como o Bom Retiro, Brás e Vila Mariana que, de acordo com Pereira (2010, p. 21) “foram surgindo no entorno de áreas alagadas e insalubres próximas às fábricas” e, algumas das vezes, eram cercados pelas linhas férreas. Outros bairros também fizeram parte deste grupo como Pari, Barra Funda, Bela Vista e Cambuci. A população peninsular predominante nos bairros da cidade, segundo Trento (2002) eram no Bexiga – atualmente Bela Vista - os provenientes da Calábria, no Bom Retiro os do Vêneto e no Brás os da Campânia. Mas, para diante desses bairros existiam escolas italianas na região da Consolação, da rua de Santa Efigênia, da rua São Caetano, na Vila Buarque e na Ponte Grande, segundo dados do *Annuario do Ensino* de 1907. No mapa abaixo a área que esta na cor branca é região da Sé, marco zero da cidade, na cor cinza está a região central, a qual concentrava a maioria dos bairros citados como de predominância de operários.

Figura 1

Mapa atual da cidade de São Paulo



Fonte: SÃO PAULO. *Mapa Digital da Cidade*. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Prefeitura de São Paulo. Disponível em prefeitura.sp.gov.br. Acesso 07/06/2015

Percalços na alfabetização em Língua Portuguesa

De acordo com Cenni (2003, p. 323) existia a necessidade de se alfabetizar os emigrantes italianos na língua nacional do país, recém unificado, antes que eles se alfabetizassem na Língua Portuguesa. Salvetti (1995, p.72, *tradução nossa*) citou um discurso proferido pelo presidente do comitê de São Paulo no ano de 1903, que “falava sobre a garra de uma escola italiana, o entusiasmo e o triunfalismo, elogiando o método e dedicação dos professores, esperando somente mais subsídios econômicos do Governo italiano e enviando uma biblioteca circulante da parte da *Dante de Roma*”.

O *Congresso delle Società ed Altre Istituzioni Italiane nel Brasile*, debateu sobre a obrigação de se alfabetizarem crianças e adultos nos dois idiomas. Segundo os dados do *Fanfulla* (1906) o *Congresso delle Società*, ocorreu entre os dias 12 e 18 de maio de 1904, nesse *Congresso* existiu uma comissão encarregada do tema: Educação e instrução. Essa *Comissão* propôs algumas considerações, como o reconhecimento aos que “com sentimento de italianidade, patriotismo, amor e abnegação dedicaram-se e dedicam-se aos cuidados com a instrução e a educação”:

[...] considerando que a educação e a instrução são interesses de ordem superior que não podem ser deixadas unicamente aos cuidados de uma só classe de cidadãos, para quanto

respeitável e digna de consideração, mas é necessário fazer convergir para eles os favores todos e os esforços dos cidadãos privados e das associações nas colônias, do Governo Italiano, da *Dante Alighieri* e de quantas instituições se propõem a difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no exterior. (FANFULLA, 1906, p. 822, *tradução nossa*).

A *Comissão* sugeriu pontos que deveriam ser votados, entre eles: “[...] que cada escola, junto ao aluno com certo grau de desenvolvimento e cultura intelectual, venha conceder-lhe o ensino da Língua Portuguesa, e com maior formação que hoje temos, as noções de História e Geografia do Brasil”. (FANFULLA, 1906, p. 822, *tradução nossa*).

As escolas italianas na cidade de São Paulo eram muitas, como foi descrito acima, e seguiam o programa de ensino do governo da Itália, que primava pelo nacionalismo; apesar de a população ainda resistir às mudanças.

A propósito do programa de 1860 e de 1867, intimamente ligado ao nascimento da unidade nacional e da guerra que se relacionam, parece ser confrontado com grande pudor o tema do nacionalismo, embora relutante em se concentrar em uma mudança histórica não ainda plenamente aceita pela população, e às vezes vista como pura ocupação da parte de um exército estrangeiro, o de Saboia (CIVRA, 2002, p.32, *tradução nossa*).

Algumas dessas escolas mantinham o ensino da Língua Portuguesa, segundo o programa escolar do governo em vigência, além de oferecerem curso de instrução primária elementar, cursos noturnos, aulas de exercícios ginásticos, cursos preparatórios para o ingresso no superior, cursos de trabalhos manuais, de línguas, entre outros.

Conforme Salvetti (1995) no ano de 1904 o governo brasileiro passou a impor normas e programas escolares às escolas italianas. Era uma forma de manter essas escolas sob supervisão do governo local. O quadro abaixo, com os dados de algumas das escolas italianas na Capital, foi organizado de acordo com informações esparsas que surgiram em um periódico pesquisado.

Quadro 1

Escolas italianas subsidiadas na cidade de São Paulo

Nome	Tipo de curso	Alunos	Criação
1. Scuola Italiana Sempre Avanti Savoia	elementar, noturno	300	1887
2. Scuola italiana Regina Margherita	elementar	250	1889
3. Scuola Regina Elena	elementar, noturno, língua portuguesa	77	1899
4. Istituto Elena Cairoli	elementar, noturno, preparatório	80	1895
5. Scuola Italo-Francese	elementar, noturno	140	1892
6. Scuola Alessandro Manzoni	elementar, noturno	140	1900
7. Scuola Italiana Vittorino da Feltre	elementar, noturno	70	1900
8. Scuola Italiana Vittorio Emanuele II	elementar	210	1891
9. Collegio Convitto Dio e Patria	elementar, línguas, comercial	150	1898

10. Scuola Modello Italiana Principe di Piemonte	elementar,comercial, noturno	150	1896
--	---------------------------------	-----	------

Fonte: FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & figlio, 1906.

Com base no quadro acima pode-se verificar que antes do ano de 1900 essas escolas já contavam com um número elevado de alunos. Em relatório escrito no ano de 1899 pelo vice-cônsul da Itália em São Paulo, tem-se outra impressão da organização escolar existente. Seus comentários sugerem que os italianos residentes na cidade faziam o que fosse necessário para enriquecer, de modo a colocarem em questão a existência do comitê da *Dante*. Quando o vice-cônsul descreveu as escolas subsidiadas, considerou-as precárias, com professores que não tinham a devida formação acadêmica e não dominavam plenamente o idioma nacional italiano.

Como foi citado por Salvetti (1995, p. 67, *tradução nossa*), “se você conhecesse a escola italiana de São Paulo com os professores quase analfabetos, poderia persuadir-se de quanto é baixo o nível moral destes nossos compatriotas”. A questão da falta de domínio da Língua Italiana citada pelo vice-cônsul envolvia o fato de que os professores ensinavam seus alunos nos respectivos idiomas locais, e não necessariamente na Língua Italiana oficial.

Conforme Moacyr (1942) nos dados que constavam do relatório do inspetor geral do ensino do Estado de São Paulo, Mario Bulcão, no ano de 1900, existiam 75 escolas particulares na Capital, que em sua maioria, não ensinavam a Língua Portuguesa.

[...] na Capital, em sua maioria, são escolas dirigidas por estrangeiros nas quais não se ensina a língua vernacula embora os respectivos professores digam que o fazem. O numero de alunos classificados como estrangeiros são creanças nascidas no país. Dos 14.367 alunos das escolas privadas. Destes são nacionais 11.242 e estrangeiros 3.125. É claro que a maior parte dos alunos os classificados como estrangeiros são creanças nascidas no Brasil, filhos de pais estrangeiros, para cujo ensino devemos lançar as nossas vistas. (MOACYR, 1942, p.115)

Dentre as escolas pesquisadas verificou-se que apenas quatro delas incluíam o curso de Língua Portuguesa, indicando a frequência de adultos. Deste modo, uma das hipóteses para esta situação poderia ser a existência da necessidade de se alfabetizarem os adultos na língua do país, para que houvesse maior clareza nas relações comerciais. Essa questão foi abordada por Mimesse (2010), quando tratou do ensino da Língua Portuguesa aos imigrantes adultos moradores do antigo núcleo colonial vêneta em São Caetano. A professora Ida Guarienti Leone era esposa de um comerciante que estava há pouco tempo na cidade de São Paulo, e dispôs-se a ensinar a Língua Portuguesa aos colonos.

Nos debates ocorridos no *Congresso delle Società ed altre Istituzioni Italiane*, surgiu em um dos tópicos a mesma questão sobre o aprendizado. Os imigrantes deveriam “aprender a falar e escrever a língua nacional”, porque esse não era “somente dever do hóspede, mas necessidade

imprescindível para todos os italianos que aqui residiam”. (FANFULLA, 1906, p. 822, *tradução nossa*).

Não se pode afirmar que as outras escolas indicadas no quadro com a oferta de cursos noturnos ensinavam seus alunos no idioma local dos professores, em língua italiana ou portuguesa. Presume-se que os idiomas locais estavam sendo suprimidos a cada dia, porque o subsídio do Governo Italiano a essas escolas vinculava-se a necessidade de se ensinar no idioma italiano.

Sendo assim, o ensino e a conseqüente aprendizagem da Língua Portuguesa decorriam de questões básicas de convívio, da necessidade do diálogo para a aquisição e comércio de bens e produtos. O foco para o Governo Italiano era o da difusão da língua, de um país que havia a pouco se unificado e ainda deveria manter o amor e os sentimentos saudosos da antiga pátria.

Mas, para os inspetores escolares que visitavam as escolas italianas na cidade de São Paulo, o entendimento era sobre o aprendizado da Língua Portuguesa como forma de tornar essas crianças brasileiras, e ao mesmo tempo para seus pais, esse aprendizado seria útil para as negociações e o comércio.

O Colégio Interno *Dio e Patria* era um dos únicos na listagem que, talvez por sua condição de internato recebeu uma nota do redator da *Fanfulla* (1906, p.822, *tradução nossa*). Esse redator comunicou aos leitores que essa escola estava “sob a vigilância do Governo Pátrio”. Ainda sobre os comentários do mesmo redator tem-se a *Scuola Italiana Vittorio Emanuele II*, que foi listada como tendo apenas alunos que eram filhos de operários.

Salvetti (1995, p. 117) citou a Ata do *Primeiro Congresso* dos Italianos no exterior ocorrido em Roma no ano de 1910. As discussões abordaram a necessidade de:

[...] a federação da sociedade mantenedora das escolas e ensino, Deputados e Conselhos que coordenam e regulam as várias instituições e Conselhos escolares existentes em determinadas localidades; proponham-se a distribuir amplamente livros de texto para os alunos; instituir escolas e sociedades, bibliotecas circulantes de acordo com a *Dante Alighieri*; disciplinar a concessão de subsídios em dinheiro, proporcionalmente ao número de alunos e aos recursos econômicos das várias escolas, declarando-os renováveis a cada ano, de modo a servir de incentivo aos bons procedimentos. (SALVETTI, 1995, p.117, *tradução nossa*)

Percebe-se que a discussão sobre as escolas no exterior permaneceram a abordar a questão da criação de escolas, de bibliotecas e da necessidade da distribuição de livros para o ensino. Mas, na prática as escolas italianas subsidiadas eram estruturadas do mesmo modo que as escolas públicas. Normalmente, o professor regia a escola masculina e sua esposa ou filhas regiam a escola feminina. Mas, com o passar dos tempos, essas escolas receberam um maior número de alunos, fazendo com que seu proprietário buscasse outros edifícios para abrigar as escolas – masculina e feminina - e contratasse novos professores, além de seus familiares próximos. Todos os funcionários dessas escolas, como foi constatado na documentação pesquisada, eram de origem peninsular, ou

eram filhos de peninsulares que tinham fluência no idioma da região de origem de sua família.

Considerações Finais

As escolas subsidiadas e os livros de texto utilizados por seus professores difundiam a nacionalidade, e ainda contribuíam com a alfabetização de crianças e adultos na língua instituída oficialmente no Reino Italiano, após o processo de unificação política e territorial, de modo a colaborar diretamente com a manutenção do sentimento de italianidade.

Nesse sentido, a imposição no ensino da Língua Portuguesa era a cada dia mais necessária. Apesar de todos os peninsulares moradores na cidade de São Paulo serem reconhecidos como italianos, pelas outras etnias, eles viviam em bairros em que se identificavam regionalmente com os moradores, dando margem para o uso no cotidiano de outros idiomas.

As escolas elementares subsidiadas foram uma boa iniciativa do governo italiano em contribuir com a perpetuação do sentimento nacional e com a difusão do idioma. Mas, com o início da Grande Guerra, os subsídios foram extremamente reduzidos e uma grande parte dessas escolas encerrou suas atividades na cidade paulistana. Simultaneamente a essa ação, o governo paulista inaugurava novos grupos escolares na cidade, e desdobrava seus horários de funcionamento, para que funcionassem em dois turnos e oferecessem mais vagas.

Referências

- BIONDI, Luigi. Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; CROCI, Federico & FRANZINA, Emilio. (org.s) *História do trabalho e História da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2010. p. 23-48.
- CIVRA, Marco. *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: M. Valerio, 2002.
- CENNI, Franco. *Italianos no Brasil: andiamo in'Merica*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & figlio, 1906.
- GONÇALVES, Paulo C. A cidade de São Paulo: um entreposto de braços para a lavoura cafeeira. São Paulo, *Revista Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, n. 2, jan./jun. 2009. Disponível: www.pucsp.br/revistacordis. Acesso em 06/06/2015.
- ITALIA. *Anuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate*. Roma: Ministero degli affari esteri. Ispettorato generale delle scuole all'estero, 1908.
- MIMESSE, Eliane. *A educação e os imigrantes italianos: da escola de Primeiras Letras ao Grupo Escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.
- MOACYR, Primitivo. A instrução Pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana 1890-1900. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. 2º Vol.
- PARLAGRECO, Carlo. Le scuole italiane. In: *Il Brasile e gli italiani*. Pubblicazione dei Fanfulla. Firenze: R. Bemporad & figlio, 1906. p. 796-801.
- PEREIRA, Robson M. *Washington Luís na administração de São Paulo (1914-1919)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

SALVETTI, Patrizia. Le scuole italiane all' estero. In: BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina & FRANZINA, Emilio. *Storia dell' emigrazione italiana: arrivi*. Vol. 2. Roma: Donzelli, 2002, p. 535 – 549.

_____. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*. Roma: Bonacci, 1995.

SÃO PAULO. *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo*: publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira & C., 1907 a 1910.

SÃO PAULO. *Mapa Digital da Cidade*. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Prefeitura de São Paulo. Disponível em prefeitura.sp.gov.br. Acesso 07/06/2015

TRENTO, Angelo. In Brasile. In: BEVILACQUA, Piero, DE CLEMENTI; Andreina & FRANZINA, Emilio. *Storia dell' emigrazione italiana: arrivi*. Vol. 2. Roma: Donzelli, 2002, p. 3 - 23.

OS REGISTROS DA ESCOLA IPIRANGA/RS: PRESCRIÇÕES ESTATAIS E PRÁTICAS COTIDIANAS

Renata dos Santos Alves
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande
renatasalves@gmail.com

Isabella Ferreira Cardoso
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande
Isacardoso.xx@gmail.com

Gabriela Corrêa Lopresti
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande
gabe.lopresti@hotmail.com

Carmo Thum
Universidade Federal do Rio Grande
carthum2004@yahoo.com.br

Resumo

Neste escrito priorizamos análises e reflexões traçadas a partir dos Livros de Atas da Escola Ipiranga. Tais documentos encontram-se documentados no Banco de Dados do Núcleo Educamemória (IE/FURG). Tais artefatos culturais da história da educação fazem parte de um conjunto de documentos encontrados nos arquivos de escolas da região rural da Serra dos Tapes, em condições precárias de acondicionamento e preservação. Diante de tais fontes, direcionamos nossas reflexões sobre a utilização de documentos de escrituração escolar como fonte para a pesquisa histórica. Os dados presentes na escrituração escolar da instituição caracterizam diferentes tempos da Escola Ipiranga e da história da educação brasileira. Algumas das práticas mencionadas nos Livros de Atas relacionam-se a comemorações e eventos de ordem Moral e Cívica. Nelas atentamos nossas análises.

Palavras-chave: Escrituração Escolar, Práticas Educativas, História da Instituição.

Introdução

Na história da educação as instituições educativas do espaço rural e/ou do campo já foram objeto de análise de diferentes autores, contudo lacunas específicas em regiões inóspitas geram a possibilidade de na atualidade revisitar a historiografia a respeito. O caso da escola em estudos é recolocado a partir da localização de documentos de escrituração escolar. A localização deste documento histórico aconteceu por meio de prática de pesquisa continuada com a comunidade local através de atividades de extensão universitária realizadas pelo Núcleo Educamemória (IE/FURG).

Neste escrito priorizamos análises e reflexões traçadas a partir dos Livros de Atas da Escola Ipiranga. Destas fontes primárias analisamos os registros oficiais da instituição em sua relação com as prescrições estatais advindas essencialmente das prescrições colocadas em pauta pela Secretaria

Municipal de Educação.

Tais documentos encontram-se documentados no Banco de Dados do Núcleo Educamemória em processos de salvaguarda e sistematização de dados. O acervo de tal banco de dados refere-se a documentos de escrituração escolar. Entre tais documentos encontram-se atas escolares, livros de matrículas, livros de frequência escolar, fichas de matrículas, boletins, planejamentos e orientações das coordenadorias municipais e estaduais de educação. Tais artefatos culturais da história da educação fazem parte de um conjunto de documentos encontrados nos arquivos de escolas da região rural da Serra dos Tapes, em condições precárias de acondicionamento e preservação. Entre os documentos, Atas e Cadernos de Registro Escolar de escolas que tiveram origem nas iniciativas das próprias comunidades, datados de 1931 ao ano de 2002 (com lacunas). Tais fontes são utilizadas como fontes primárias de pesquisas documentais.

Documentos de escrituração escolar como fonte para a pesquisa histórica

Os arquivos escolares possuem características que lhe são próprias. Possuem finalidades e funções diversas e uma finalidade específica: registrar aspectos da cultura escolar das instituições educativas. Em suas páginas encontramos informações sobre a trajetória dos indivíduos e de grupos que fizeram parte da instituição escolar, bem como sobre as práticas que desenvolveram em seus tempos de escola.

As normas, a disciplina, os currículos, o tempo e permanência e a distribuição do tempo educativo estão presentes quando nos detemos à leitura de documentos de escrituração escolar. Destacamos como elementos que compõe o arquivo escolar os Livros de Matrícula, os Livros de Atas, Cadernos de Visitas, Livros de Frequência Escolar e demais Instrumentos de gestão administrativa e avaliação pedagógica das instituições escolares. Tais documentos são alguns dos suportes de escrita escolar que, em grande medida, propõe-se a organizar, definir, classificar, fiscalizar e atestar práticas de professores e alunos no espaço da instituição escolar. Segundo Gil e Hawat, 'Nos séculos 19 e 20 essas escritas se diversificaram e especializaram, de modo concomitante e articulado ao processo pelo qual a própria escola foi imaginada, institucionalizada e expandida na sociedade brasileira'. (2015, p. 21).

Os documentos de escrituração escolar oficial que fazem parte do arquivo das instituições estão permeados por uma cultura escrita com necessidades de registro, listagem, organização e seriação de fazeres. Tais registros orientam práticas e significações atribuídas por seus atores aos fazeres cotidianos do mundo escolar. A escola moderna, que se instaurou no Brasil no Séc. 19, foi organizada a partir do princípio do progresso nos projetos de República. O processo de mudar o

cenário político brasileiro assumiu a prática escriturística como um dos elementos fundamentais para o progresso do Brasil, afinal, ‘o progresso é de tipo escriturístico’ (CERTEAU, 1994, p. 224).

A escrita utilizada como instrumento de legitimação de práticas nos cotidianos escolares foi instrumento de controle do Estado por via de inspeção e definições estatais. Essa produção escriturística se constituiu como parte da própria existência da escola, disciplinando ações e definindo significações.

Ao falarmos sobre as relações do arquivo escolar com as memórias das instituições que lhe são referentes na pesquisa em história, estamos compreendendo, assim como Medeiros (2009), este conjunto específico de escrituração como ‘Conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou natureza dos documentos [...]’. (p. 2). Compreendemos tais artefatos como materiais significativos de um tempo e de uma história, pois são elementos representativos da historiografia das instituições educativas. Entretanto, na maioria dos casos encontramos tais suportes de memória esquecidos e/ou abandonado em espaços que deixaram de ser utilizados no cotidiano da prática educativa. Nesse sentido,

O desprezo pela memória incorporada nos suportes antigos, contribui para o esquecimento do cotidiano vivido por inúmeras pessoas, professores, alunos, diretores, funcionários, administrativos, bibliotecários, entre outros, nas instituições. Se a memória não é sonho, mas trabalho deve-se duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. [...]. (MENEZES e MORAES, , p. 453)

A pesquisa em história da educação necessita do respaldo documental, do apoio das fontes primárias, uma vez que estas estão articuladas a um contexto histórico específico e auxiliam a compreendermos a historicidade de diferentes tempos e lugares.

Os arquivos de escrituração escolar caracterizam-se por ser representado por contextos de prescrições e obrigações que nos permitem conhecer e melhor compreender as características das instituições escolares, os alunos, o tempo que permaneceram na escola, compreender elementos característicos da gestão da escola, bem como a relação existente entre as práticas escolares e o tempo histórico ao qual estão relacionadas. Ousamos afirmar que tais documentos e instrumentos de gestão escolar são importantes suportes de memória das instituições. Os acervos que guardam tais documentos são lugares de memória (NORA, 1993) representativos da história de uma instituição, bem como da história educacional local e nacional.

Moral e Cívica: práticas educativas narradas pela escrituração escolar

Os dados advindos de fonte primária utilizados em nossas análises foram localizados a partir de ações de pesquisa de campo desenvolvidas pelo Núcleo Educamemória/FURG. As fontes

primárias localizadas em acervo escolar são vastas e apresentam documentos de diferentes instituições escolares particulares e comunitárias que se transformaram, anos depois, em escolas públicas. Tais fontes datam, com lacunas, de 1931 a 2002. O conjunto é caracterizado por Livros de Escrituração Escolar Oficial de tais instituições. Entre eles estão Livros de Matrícula, Livros de Atas, Caderno de Chamadas, Dados de Matrícula, entre outros.

Do conjunto de fontes documentais, para esse escrito, atentamos nossas análises para os dados provenientes dos Livros de Atas da Escola Ipiranga. O conjunto é composto por 173 atas. Tais documentos de escrituração escolar datam de 1960 a 2002, ano de fechamento da instituição. O conjunto dos dados em análise dá conta de descrever processos e práticas oficiais da instituição vivenciados no recorte temporal aqui destacado. Os dados presentes na escrituração escolar da instituição caracterizam diferentes tempos da Escola Ipiranga e da história da educação brasileira.

Os documentos trazem ainda, elementos representativos do cotidiano da instituição. Como características centrais do funcionamento da escola há a presença constante da multisseriação, com turmas de primeira a quinta série, e o fato do processo educativo contar com um único docente, por vezes atuavam na escola dois docentes no mesmo período temporal. A partir das escritas das professoras é possível observar a presença de diferentes práticas educativas que organizavam o cotidiano escolar e a prática docente. Entre elas estão diferentes datas festivas relacionadas à elaboração de práticas educativas. Outras práticas mencionadas nos Livros de Atas relacionam-se a comemorações e eventos de ordem Moral e Cívica.

A prática de calendários cívicos é uma pré-definição do estado. A partir da análise dos diferentes currículos que permearam a gestão da instituição entre os anos 1960 e 2000, inferimos que os conteúdos escolares presentes no currículo da Escola Ipiranga, em grande medida, foram sendo regrados de acordo com a imposição do Estado e com seus próprios interesses em relação ao conteúdo a ensinar e a aprender. A escola, como aparelho estatal, aplicava incondicionalmente o calendário cívico as suas práticas cotidianas. Desta forma, quando observado as práticas descritas e documentadas nos Livros de Atas encontramos a comemoração e a reverência a datas nacionais como o Dia da Independência (Ata nº 2/1960; Ata nº 55/1969; Ata nº 103/ 1977; Ata nº 115/1980), Dia da Bandeira (Ata nº 91/1974) e Tiradentes (Ata nº 47/1968 e Ata nº 81/1972).

Os registros de tais datas aparecem acompanhados de práticas que intentavam produzir e contextualizar o sentido do fato históricos. Tais práticas dizem respeito ao hasteamento da bandeira nacional, o canto do hino brasileiro e a leitura de poesia relacionada a temática do patriotismo e exaltação dos elementos constitutivos do então considerado necessário, progresso do Brasil. Nesse sentido, segue extratos dos registros:

Questionamos: porque a instituição incentivava a prática de leitura de poesias e textos nos dias da Independência, Tiradentes e da Bandeira? A República foi a responsável por nacionalizar o

ensino nas instituições escolares brasileiras, sobretudo o ensino da língua materna, da história e geografia. Inferimos que para atingir tal objetivo foi necessário introduzir nas escolas diferentes instrumentos de controle, classificar e regular as práticas educativas cotidianas das instituições. Nesse sentido, os livros didáticos e demais artefatos de leitura e escrita das instituições sofreram alterações a partir do ideal de nacionalismo e brasilidade.

A difusão dos conteúdos morais e cívicos influenciou diferentes publicações direcionadas ao campo educativo. Embora nos documentos que compõem o arquivo da Escola Ipiranga, hoje armazenados no Banco de dados do Núcleo Educamemória, não sejam encontrados materiais didáticos, tais como cartilhas e livros de poesias, há referências a presença e utilização dos mesmos em diferentes registros nos Livros de Atas da instituição.

As práticas de leitura oral e coletiva tinham lugar de destaque nas celebrações de datas nacionais. Os livros de poesia e leitura utilizados pelas instituições como suportes de exaltação as datas do calendário nacional tiveram papel importante na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem e decorassem textos que produziam a ideia de pátria moderna e civilizada, assim como o sentimento de brasilidade. Cabe salientar que só eram utilizados os textos, poesias e versos avalizados pelo Estado, presentes em materiais paradidáticos da época.

Observamos que o sentimento de brasilidade explícito nos textos não era colocado, no contexto da instituição, como instrumento de negação da identidade imigrante, mas com sentido de enfatizar a necessidade de fazer parte da nação brasileira em desenvolvimento. Nesse sentido Kreutz (2004) complementa,

A Campanha de Nacionalização do Ensino foi iniciada em medidas preventivas. A partir de 1938, passou para uma ação mais ostensiva e repressiva, especialmente nos núcleos em que houvesse alguma resistência. A nacionalização também se estendeu às sociedades culturais. [...] Enfim, a Campanha de Nacionalização do Ensino desembocou no Estado, em seu aspecto negativo, em forte acirramento de ânimos, em medidas repressivas e na destruição de obras e documentos história e culturalmente valiosos. O ambiente passou a ser de assimilação compulsória, e as discrepâncias estatísticas relativas às escolas teuto-brasileiras, referidas, foram fruto desse acirramento de ânimos. (p. 258)

A diferença desta para a brasilidade de Vargas, nos anos 1930 é que nesta o ideal encontra-se na colocação de que todos deveriam exaltar e de alguma forma participar do desenvolvimento do país, nesse sentido: progresso agrário, progresso tecnológico, industrialização.

As políticas expressas nas práticas de configuração de um projeto nacionalizador estão presentes nas primeiras décadas do Séc. XX em diferentes espaços de sociabilidade que buscaram inculcar ideias e valores que resultariam na homogeneização cultural e étnica desejada para que o Brasil pudesse enfim ingressar no processo de modernização. Compreendemos que a inculcação da ideologia dominante não é processo organizado e semeado exclusivamente nas instituições escolares, entretanto no âmbito do projeto nacionalizador, a educação responsabilizou-se por uma dimen-

são fundamental ao que concerne aprendizado e produção de ideias e valores de exaltação patriótica. Embora os anos de 1930 coloque-se como o auge das políticas nacionalizadoras do ensino, em anos posteriores observamos que tais práticas continuaram, em grande medida fazendo parte das práticas cotidianas da Escola Ipiranga.

Além das práticas já descritas acima gostaríamos de salientar uma última: à reverência as datas nacionais acompanhadas pelo Hino Nacional. Em todos os registros destinados a oficialização das datas nacionais eram acompanhados pelo hasteamento da bandeira e pelo hino. Nesse sentido, seguem alguns extratos dos Livros de Atas:

Foi cantado o Hino Nacional ante a bandeira brasileira. (Ata nº 2, 07/09/1960)

Foi cantado o Hino Nacional ante a bandeira brasileira e foram recitados versos alusivos a data. (Ata nº 28, 21/04/1964)

Houve o hasteamento da bandeira e foi cantado o Hino Nacional, em frente a mesma. Logo após, alguns alunos recitaram versos alusivos a data. (Ata nº 55, 06/09/1969)

Quando nos detemos a analisar a presença destas práticas observamos que a prática de cantar o hino nacional apresenta-se como reverência nacionalista e como formalidade da ação do estado representado pela ação da escola. A própria comunidade, conforme narrativas, valoriza como ato oficial processos que tenham estas práticas. O que leva a professora a perpetuar seus usos pois como formalidade serviam para definir valor do ato que estava sendo vivenciado. A professora ao registrar isso nas atas oficiais também compartilhava desse princípio da valorização do formal. Se por um lado, usava o registro como estratégia da oficialização por outro ela não registrada com mesmo valor ou até mesmo não considerava como digno de registro as práticas cotidianas vivenciadas na escola sem a referência de oficialidade.

Cabe ressaltar, portanto, a possibilidade de pensar a escrita escolar como uma prática docente que não se restringe ao ensinar a escrever, mas que remete àquilo que é registrado pelos professores para dar visibilidade às suas atividades, para atender às prescrições legais, para apoiar a memória.

Considerações finais

Contudo há de ser observado diferenças nas formas como os atores da instituição significavam tais práticas em suas ações educativas nos diferentes tempos da instituição. No nacionalismo proposto e imposto no governo Vargas, a questão da língua e identidade imigrante era contestada, havia a negação explícita da identidade imigrante. Principal desencadeador de na instituição em estudo o processo de ensino e aprendizagem ter sido modificado, uma vez que seus alunos eram de origem pomerana e, portanto, muitos não sabiam comunicar-se no idioma nacional. Dessa maneira o ensino sofreu alterações, principalmente ao que concerne a aprendizagens das

primeiras letras e números.

Embora tal processo de negação da cultura imigrante tenha impactado consideravelmente os jeitos de fazer e gestar as escolas étnicas, ainda no período de 1970/80 teremos narrativas da escola na voz da professora que nos contam a presença de práticas educativas que resistiam as pré-definições estatais. Uma delas é a presença da língua pomerana no espaço da instituição, pois a comunidade manteve como primeira língua a língua pomerana. Valquiria Renk (2012) corrobora nossa afirmativa ao frisar que “As escolas étnicas atendiam a legislação escolar, mas não se pode afirmar que essas crianças estavam sendo nacionalizadas, pois os esforços empreendidos pelo Estado para homogeneizar o ensino não proliferavam como o esperado”. (p. 1057).

Já no processo de nacionalização vivenciado no período ditatorial não teremos tão fortemente demarcado a negação dos processos culturais dos povos imigrantes. A ênfase estava na negação do agrário, do mundo rural como espaço de desenvolvimento, nesse sentido o espaço rural foi reconhecido como local de atraso e de inferioridade perante as tecnologias modernas do mundo urbano.

Embora haja diferenças nos usos de princípio da política de língua única. Vargas negando e proibindo o seu uso. Ditadura a negação do uso vai amainando e passa a ser usada por vezes em situações de transposição didática. O estado brasileiro nos anos 1980 já não questionava/vigiava as práticas de uso da língua imigrante no espaço escolar, mas o princípio da proibição continuava presente e ganhava forma na ideia de que a língua da escola é o português.

Os professores, atendendo às determinações do Departamento de Educação, deviam ocupar-se, quotidianamente, de elaborar atividades que inculcassem nas crianças o patriotismo idealizado. Nessa direção verificou-se que foram corriqueiras a homenagem cívica diária, muitas vezes com presença de sujeitos representativos da comunidade, conforme se pode constatar nas atas dos Livros pesquisados.

A repetição das práticas citadas, repetição do formalismo, baseada no hasteamento da bandeira nacional e no canto do hino indica um *habitus* (BOURDIEU, 2007) inculcado pelo Estado. Pois, a partir da análise dos registros oficiais da Escola Ipiranga percebemos que há a permanência de tais práticas que iniciaram pela obrigatoriedade, pela necessidade de cumprimento de protocolo e ao passar do tempo constituem práticas cotidianas da instituição. Que mesmo não sendo mais uma atitude cobrada pelo próprio estado, se repete ao longo do tempo inclusive em décadas da abertura democrática. Essa permanência e repetição de práticas revelam, portanto, a força da violência simbólica instituída pelas práticas do estado sobre a população.

A partir de entrevista realizada junto a docente ficou claro para nós que a mesma não ficava pregando o nacionalismo desenvolvimentista, mas todo material escolar disponibilizado e as ordenações da secretaria atuavam no sentido de que essa perspectiva fosse empregada nas práticas

escolares. Nesse sentido, a professora tinha uma interferência atrofiada. Não planejava a escola, os conteúdos escolares e nem mesmo pensava em organizar um Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse PPP era determinado pela secretaria municipal de educação. Os limites de conhecimento de formação profissional impactavam no grau de autonomia que a professora poderia alcançar na produção da escola necessária para o local.

Referências

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, nº 10, Dez. 1993. P. 07-28.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos Escolares. In: BITTENCOURT, Ana Paulmira [et al]. (orgs). A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 175 – 184.

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

Menezes, Maria Cristina. Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: a Importância dos Acervos Escolares no Estudo da Instituição.

KREUTZ, Lúcio. O professor paroquial: magistério e imigração alemã / Lúcio Kreutz. Pelotas: Seiva, 2004.

RENK, Valquiria. Professores de escolas étnicas no Paraná: manter a cultura ou cumprir as leis?. E. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1045-1064, set./dez. 2012.

GIL, Natália de Lacerda; Hawat, Joseane. O TEMPO, A IDADE E A PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DOS LIVROS DE MATRÍCULA (RIO GRANDE DO SUL, 1895 - 1919) Revista História da Educação, vol. 46, núm. 19, mayo-agosto , 2015, pp. 19-40 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil.

SALVAGUARDA DE ARQUIVOS ESCOLARES: UM OLHAR ACERCA DA ESCOLA GARIBALDI

Renata Brião de Castro
Mestranda do PPG em Educação
Universidade Federal de Pelotas
renatab.castro@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os documentos que se encontram preservados pela Escola Garibaldi (Pelotas/RS). Esses documentos darão suporte à pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida na linha de História da Educação. A investigação irá utilizar a análise documental das fontes preservadas no acervo escolar da Escola Garibaldi. Dessa forma pretende-se descrever as fontes documentais preservadas no acervo, explicitar aspectos da documentação, bem como a devida problematização preliminar dessas fontes. Cabe salientar que a escola se constituiu em uma colônia de imigração italiana, sendo um dos aspectos apresentados no artigo: a contextualização da escola e do espaço onde ela se insere, em seguida serão abordadas as fontes preservadas e análise inicial acerca da cultura escolar (JULIA, 2001), reforçadas pela discussão sobre preservação de acervos escolares.

Palavras-chave: história da educação; salvaguarda de documentos; acervos escolares.

1. Introdução

Este trabalho tem como pano de fundo a pesquisa que está sendo realizada em nível de mestrado. O presente trabalho objetiva analisar de forma inicial os documentos que estão salvaguardados no arquivo da Escola Garibaldi, e realizar algumas problematizações a respeito da preservação de acervos escolares por parte de instituições escolares. Os documentos utilizados nessa comunicação são o livro de atas¹⁰³ de 1929 a 1979, livro de notas de 1939 a 1960 e o histórico da escola (escrito pelo primeiro professor da escola, José Rodeghiero).

A escola pesquisada localiza-se na região da Colônia Maciel, 8º distrito do município de Pelotas. Essa comunidade é formada em sua maioria por descendentes de imigrantes italianos, os quais migraram para o sul do Rio Grande do Sul em fins do século XIX.

Cabe destacar que o lócus da pesquisa se dá dentro de uma escola formada por imigrantes italianos, em que o pertencimento étnico desta comunidade que fundou e manteve a escola esteve fortemente relacionado com a escolarização e a religião, ou seja, a preocupação das comunidades de imigração italiana foi fortalecer o vínculo comunitário na participação de seus membros ao redor da escola e igreja. Luchese (2011) afirma que na região serrana do RS, muitas das escolas de italianos foram criadas a partir da organização dos familiares, eles construíam o prédio em forma de mutirão, contratavam professores, apesar de logo se tornarem públicas, elas já tinham os valores comunitários para a manutenção da instituição¹⁰⁴.

103Neste livro se encontram atas dos exames finais escolares, o número dos alunos que realizaram esses exames, o número de alunos matriculados, cabe ressaltar que, num dado momento, está separado por seção masculina e feminina.

104Assim, reforça-se a discussão deste artigo no evento do 21º encontro da ASPHE que tem como principal temática a imigração, ou seja, as discussões entre escolarização e etnia farão parte de grande parte da discussão do encontro.

A pesquisa de mestrado¹⁰⁵ está inserida no campo da História da Educação e busca investigar o surgimento e os anos iniciais da Escola Garibaldi. A delimitação temporal do estudo se situa no período de 1928 a 1951, uma vez que o estudo maior busca analisar os anos iniciais da Escola Garibaldi relacionando com o tempo de docência do primeiro professor José Rodeghiero. A data inicial do estudo, 1928, foi o ano do começo da construção da escola e 1951 foi o ano em que o referido professor encerrou suas atividades docentes na Escola Garibaldi, sendo transferido para outra escola¹⁰⁶.

Assim a pesquisa evidencia aspectos da educação na zona rural de Pelotas na localidade da Colônia Maciel. É possível perceber que há um diálogo intenso entre a comunidade e a escola, justificada pelos processos históricos da imigração. Ao realizar a pesquisa de campo na localidade da Colônia Maciel, tanto na Escola Garibaldi, como na comunidade em conversas com moradores da região, percebeu-se a ligação que há entre a escola e a comunidade. Desde a construção da Escola Garibaldi no ano de 1928 é identificável a participação nas questões educativas do grupo.

No que tange aos procedimentos metodológicos deste artigo, ele está organizado em dois momentos: primeiro, uma contextualização do objeto da pesquisa; segundo uma reflexão sobre a preservação de acervos escolares de maneira geral e de forma específica do acervo da Escola Garibaldi e terceiro uma abordagem da problematização inicial desses documentos.

2. A pesquisa: contextualizando o espaço

Conforme já foi mencionado, a referida escola localiza-se no 8º distrito da cidade de Pelotas/RS na localidade denominada de Colônia Maciel. Conforme informações disponíveis na própria escola, a mesma foi designada de acordo com Decreto de Criação n.º 1739 de 17/08/1928 e Portaria de Autorização e Funcionamento n.º 004525 de 07/05/1975¹⁰⁷.

A Colônia Maciel¹⁰⁸, região onde está inserida a Escola Garibaldi, foi criada no ano de 1885 pelo Governo Imperial, muitos imigrantes de origem italiana foram chegando e se instalando nesse local que, conforme Peixoto, foi o local na região sul do Rio Grande do Sul que mais recebeu imigrantes italianos (PEIXOTO, 2003).

Anjos ao escrever sobre o tema ressalta que um dos motivos que contribuiu para a criação de colônias no município de Pelotas foi impulsionado por leis que anunciavam *a posteriori* uma extinção do trabalho escravo no município (ANJOS, 2006). E foi nesse contexto de diversificar as

105Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação. Centro de Estudos e Investigações em História da Educação.

106Dados obtidos através do manuscrito que foi escrito pelo próprio José Rodeghiero, sobre a história da escola. O documento se encontra salvo no arquivo da Escola Garibaldi.

107Essa informação do decreto de criação se encontra no manuscrito escrito por José Rodeghiero.

108A Colônia Maciel foi objeto de estudo do trabalho de conclusão de curso de Luciana Peixoto: PEIXOTO, Luciana. Memória da imigração italiana em Pelotas / RS - Colônia Maciel: lembranças, imagens e coisas. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em História- UFPEL. Pelotas, 2003.

atividades econômicas, que até então estavam focadas na produção do charque, que foram sendo criadas colônias de imigrantes na zona rural de Pelotas (ANJOS, 2006). E é nessa conjuntura que se cria a Colônia Maciel.

Ainda que 1885 seja a data de criação dessa colônia de acordo com as referências e fontes consultadas, foi no ano de 1883 que chegaram os primeiros imigrantes de origem italiana nesse local (GEHRKE, 2013). Sobre esse assunto há alguns registros no Livro Tombo da Igreja da Paróquia de Sant'Anna, esta localizada na Colônia Maciel ao lado da nominada escola.

Ainda sobre a criação de colônias no Município de Pelotas, a primeira colônia criada foi a Colônia Municipal em 1882, que foi fundada pelo poder público municipal pelotense (GEHRKE, 2013), está localizada no 7ª distrito. Ainda de acordo com o referido autor três anos após a criação dessa primeira colônia, ou seja, em 1885, foi criado pelo Governo Imperial mais três núcleos coloniais e entre eles está a Colônia Maciel (GEHRKE, 2013 apud FETTER, 2006).

No que tange a educação nesse momento foi criada uma escola na Colônia Maciel no ano de 1910 e pertencia ao governo estadual, entretanto devido à baixa assiduidade acabou fechando, esta teve como professor o senhor José Fontoura Grilo¹⁰⁹. Em 1915 foi criada outra escola, sendo esta particular, onde o governo pagava parte do salário dos professores e a comunidade (pais dos alunos) se responsabilizava pelo restante. Assumiu a regência dessa escola Natal Rodeghiero (filho de José Rodeghiero), no entanto devido a desentendimentos com a comunidade foi direcionado para outra escola, e seu pai – José Rodeghiero – foi designado professor provisoriamente (GEHRKE, 2013).

Durante o período em que José Rodeghiero esteve na escola, ou seja, de 1929 a 1951, produziu um documento – manuscrito – sobre a história dessa instituição. Nesse documento há referência a duas escolas que existiram antes de 1928, uma construída logo após a fundação da colônia em 1885 que acabou fechando por falta de frequência e outra, criada no ano de 1915, particular, que também fechou. É possível que a escola criada no ano de 1915 seja a mesma citada por Gehrke, porém não há informação precisa sobre o fechamento dessa escola.

A construção do primeiro prédio da escola Garibaldi, de acordo com Gehrke, foi iniciada no ano de 1928, através do decreto 1739/1928, passando a escola a existir oficialmente (GEHRKE, 2013). De acordo com as fontes¹¹⁰ e referências encontradas antes do início da construção dessa escola, houve outras escolas na colônia Maciel, algumas já aludidas no trabalho, porém de efêmera duração, até mesmo por serem escolas comunitárias e os pais dos alunos terem que pagar parte do salário do (s) professor(es).

Essas iniciativas de escolas anteriores à Escola Garibaldi em 1928 é algo que será aprofundado e problematizado com o andamento da pesquisa, uma vez que a Colônia Maciel foi

109Dados obtidos através do manuscrito escrito por José Rodeghiero, o referido manuscrito se encontra disponível no arquivo da Escola Garibaldi.

110Manuscrito escrito pelo professor.

criada em 1885 e a Escola Garibaldi em 1928. Há um tempo relativamente grande entre a criação da colônia e da escola e esse aspecto será investigado no decorrer do estudo, se existiam ou não outras escolas nesse espaço de tempo, se as aulas eram ministradas em casas ou em localidades próximas. Algumas iniciativas já foram apontadas acima, mas no decorrer da pesquisa será melhor explorado e problematizado.

A conclusão das obras da Escola Garibaldi se dá no ano de 1929, nesse mesmo ano José Rodeghiero assume a função de professor na escola, atividade que exerce até o ano de 1951. A partir de 1945 são inseridos outros professores na escola Garibaldi. A partir dessa data José Rodeghiero até então único professor a lecionar na escola, passa a se autodenominar diretor da mesma (GERHKE, 2013).

A escola iniciou suas atividades em 1929 como multisseriada, permanecendo, dessa maneira, até a década de 1970, quando foi construída a edificação em que hoje está instalado o prédio atual da escola. Conforme Cardoso e Jacomeli (2010), as escolas multisseriadas estão ou estavam organizadas em somente uma sala com um professor para as turmas de todas as séries e se concentravam segundo as autoras na zona rural e periférica.

De acordo com Gehrke nas escolas particulares quem assumia a função de professor era um indivíduo da própria região com um grau de instrução maior, algo bastante comum nesse período (GERHKE, 2013). Ao trazer exemplos desses professores, o referido autor cita o nome de José Rodeghiero, podendo assim concluir que ele fazia parte da comunidade da Colônia Maciel e passou a lecionar na escola. Conforme informações obtidas no manuscrito sobre a história da escola e nos relatórios de intendência do município de Pelotas, o citado professor antes de atuar na escola Garibaldi era subvencionado pelo estado.¹¹¹

Aqui é possível perceber que o senhor José Rodeghiero antes de iniciar suas atividades como professor na Escola Garibaldi lecionou em outra escola. Sobre essas duas escolas não há mais informações a respeito, – até o estágio em que se encontra a pesquisa - entretanto o que se pode depreender nesse momento é que a criação da Escola Garibaldi foi um marco no que diz respeito à educação na região denominada de Colônia Maciel, uma vez que antes de seu decreto de criação no ano de 1928 as escolas que haviam sido criadas acabaram fechando por algum motivo, uma delas por falta de frequência.

A escola onde José Rodeghiero atuou como professor durante 22 anos consecutivos, que coincidem com os 22 primeiros anos de funcionamento da própria escola foi importante no que se refere a uma continuidade do ensino nessa localidade, visto que antes disso as escolas que surgiram acabaram fechando. O espaço territorial da escola recebeu imigrantes italianos desde 1883, e começou assim a formar o que seria a Colônia Maciel, dessa forma os colonos foram se instalando e

¹¹¹Os Relatórios da Intendência Municipal da cidade de Pelotas se encontram armazenados na Biblioteca de Rio Grande/RS e estão disponíveis para consulta.

era necessário que uma série de serviços fosse implantada, entre eles àqueles ligados ao ensino e a educação.

Ter uma escola no interior nesse período se configura *a priori* como uma instituição de considerada relevância, levando em conta a questão imigratória que deu origem a Colônia Maciel e também à distância (45 km), para a época, entre a colônia e a cidade de Pelotas.

Cabe salientar que o prédio da escola que foi construído em 1928 abriga, atualmente, o Museu Etnográfico da Colônia Maciel – MECOM – a referida instituição museológica foi inaugurada no ano 2006 e foi fruto de um projeto de pesquisa do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia – LEPAARQ – da Universidade Federal de Pelotas. De acordo com os autores o MECOM “visa pesquisar, difundir e preservar a história da comunidade italiana na colônia de Pelotas [...]” (PEIXOTO; CERQUEIRA; BARBOSA; GEHRKE, 2008, p. 4).

Corroborando com Gehrke (2013) quando este escreve que a história da Escola Garibaldi se mescla em certo sentido com a trajetória de José Rodeghiero, pode-se dizer que o contrário também é válido, ou seja, a história do professor converge com a história da instituição devido ao longo tempo de permanência desse professor na escola, que coincide também com a criação da escola.

Rezende reafirma as relações entre pessoas e instituições “Pessoas e lugares são entrelaçados, pois o espaço, como lugar de coisa (ou das coisas), torna-se um sistema coletivo de imagens onde cada lugar possui uma história a ser contada” (REZENDE 2010, p. 102).

A escola Garibaldi desde a sua criação tem uma relação muito próxima com a comunidade da Colônia Maciel, os moradores da localidade se envolveram nas construções do prédio da escola, tanto nesse primeiro prédio de 1928 quanto no prédio atual da escola. É interessante registrar que a escola ainda está situada num terreno que pertence à paróquia da comunidade - Paróquia Sant’Anna –, esse foi um acordo realizado entre a paróquia e o poder público municipal.

É relevante abordar essa relação existente entre a Escola Garibaldi, a Igreja da localidade e a comunidade. Conforme depoimento dos profissionais que trabalham na escola é notório nos dias atuais o envolvimento dos pais na escola, tantos no aspecto de acompanhamento pedagógico como na manutenção e organização da estrutura.

3. A preservação de arquivos escolares

A pesquisa irá contemplar entre suas temáticas o trabalho com acervos, pois serão utilizados como fonte documentos constituídos em acervos. Entende-se por acervo todo material que está salvaguardado em instituições de memória tais como arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação, bem como os documentos que estão armazenados¹¹² na instituição escolar.

112Aqui se utiliza a palavra “armazenado” como sinônimo de “salvaguardado”.

A priori os documentos, de forma sintética, que são acervos já não possuem mais a sua função primeira, ou seja, não são mais utilizados para a função da qual foram criados. Esses documentos estão imbuídos muito mais de um aspecto simbólico do que utilitário no sentido de não usualidade para a função da qual foram produzidos.

Conforme Mogarro:

Os fundos arquivísticos são constituídos por documentos específicos, produzidos quotidianamente no contexto das práticas administrativas e pedagógicas; são produtos da sistemática “escrituração” da escola e revelam as relações sociais que, no seu interior, foram sendo desenvolvidas pelos actores educativos (MOGARRO, 2005, p. 91).

Nesse mesmo sentido escreve Heloísa Bellotto (2006) sobre a idade dos arquivos que conforme a autora são constituídos por três idades: corrente, intermediário e permanente ou histórico, conforme a autora os documentos de arquivo são criados para uma função específica seja ela administrativa, jurídica, essa seria a primeira idade dos arquivos, ou seja são produzidos pelas instituições documentos necessários a sua organização. Passado alguns anos esses documentos podem vir ou não a se configurar como arquivos permanentes/históricos (BELLOTTO, 2006).

Os documentos de arquivo são produzidos para que a instituição responsável possa exercer suas atividades e sua missão, o que leva a produção de documentos que, de modo geral, num primeiro momento, tem uma utilização voltada às atividades da própria instituição, e só num segundo momento se tornam documentos históricos imbuídos de valor memorial (SILVA, 2008).

Partindo da reflexão anterior, poderíamos dividir os documentos de arquivos em duas fases: na primeira poderiam ser chamados de “objetos”, pois prestam uma função útil e para isso foram criados; na segunda fase haveria a transição de objeto para documento, o qual estaria imbuído de significação e memória.

Conforme Bellotto, arquivos permanentes são também históricos (BELLOTTO, 2000, p. 157). Esses arquivos são constituídos depois que os documentos não são mais utilizados para a função para a qual foram criados, tendo assim um caráter histórico.

Nesse sentido e tendo em mente as questões explanadas anteriormente, é salutar referir que os acervos de arquivos que serão utilizados pela pesquisa estão na última fase, da chamada idade dos arquivos, a saber, permanentes ou históricos. O arquivo da Escola Garibaldi pode ser pensado como arquivo permanentes/histórico uma vez que já não serve mais para a finalidade da qual foram criados, e sim possuem um caráter histórico podendo ser transformado em fonte e documento para pesquisas.

Poder-se-ia sintetizar a discussão apresentada anteriormente, que os documentos analisados foram criados para uso no funcionamento da escola ou por uma inspeção que se tinha nas escolas, enfim produzidos para uma função utilitária, essa seria a primeira idade dos documentos de arquivos. Para a pesquisa histórica esses documentos que ora prestaram-se como documentos

administrativos nos dão a possibilidade de pesquisar neles, analisá-los e problematizá-los no contexto da investigação. Tendo presente que é necessário que se faça perguntas a esses documentos com base no problema de pesquisa.

É necessário pensar que ao olhar e analisar esses documentos, que hoje são históricos, não se está a reproduzir os fatos tais quais eles aconteceram, mas sim a reinterpretar esses fatos de acordo com os referências teóricos selecionados para dar base para a problematização da pesquisa. Entretanto, esse aspecto não faz o trabalho ter menor importância, uma vez que ao trabalharmos com memória e com história não estamos buscando alcançar a verdade dos fatos, e sim uma versão desse passado a partir do conjunto de fontes e documentos de que dispomos. Essa perspectiva de considerar a problematização dos fatos e não a descrição deles como verdade absoluta é ancorada na chamada história cultural (PESAVENTO, 2004). Esses documentos nos dão uma visão sobre o passado, são fragmentos desse período de tempo e nos fornecem subsídios para problematizar e embasar as reflexões teóricas metodológicas.

Ao relacionar as reflexões de Bellotto, sobre a idade dos arquivos, com os documentos que serão utilizados como fonte, depreende que livros de atas e de notas da escola foram produzidos inicialmente para uma determinada finalidade (que não a de ser documento histórico) com uma função útil. Com o passar do tempo e não mais havendo a necessidade desses materiais serem utilizados no dia a dia pela escola há uma tomada de decisão no que tange a preservação destes, algumas escolas irão preservar mais e outras menos. Nesse sentido é possível fazer algumas problematizações sobre a preservação dos acervos escolares por parte da Escola Garibaldi.

Fratini escrevendo sobre a salvaguarda do patrimônio fala a respeito da preocupação em relação à preservação do patrimônio, conforme a autora

[...] é cada vez maior a preocupação com a conservação e a preservação do patrimônio histórico e cultural de uma sociedade, de um país. As dimensões e as características que definem o nosso tempo e espaço geram discussões constantes **sobre o que, como e para quem preservar** (FRATINI, 2009, p.1 grifos das autoras).

Trazendo a fala da autora para o contexto deste trabalho é interessante pensar acerca da preservação dos acervos e em especial dos acervos escolares, pois ao se preservar documentos há algo que perpassa essa salvaguarda, para que se preserve. Pensar na maneira que a Escola Garibaldi preserva seus documentos é algo relevante tendo em vista que se encontrou na escola certa organização e cuidado com esses documentos do passado, os quais são um arquivo permanente, pois são documentos que não são mais utilizados no dia a dia da escola.

Percebe-se na Escola Garibaldi vínculos de cuidados e preservação destes documentos históricos, além dos mencionados livro de atas e de notas, há álbuns de fotos organizados por ano. No período temporal da pesquisa não se encontram muitas fotos, até mesmo por ser uma época em que o hábito de se fotografar não era tão comum. A maioria das escolas, e de forma especial as

públicas, não mostram interesse em salvaguardar a sua documentação, é sabido que há escolas que preservam seus acervos sim, mas elas constituem uma minoria. Alguns autores salientam acerca da preservação de acervos escolares, que não há uma política pública instaurada, mas sim depende da boa vontade pessoal de alguém ou de grupo de pesquisa (ARRIADA, TEIXEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014). Na Escola Garibaldi parece que os gestores ao longo do tempo tiveram esse cuidado e essa preocupação com a salvaguarda desses acervos, pode ser que esteja relacionado com a ligação entre a escola e a comunidade, ou seja, o grupo faz parte da cultura local.

É importante destacar o longo tempo de permanência do professor a frente da escola, permitindo inferir que a preservação destes documentos também teve influência da figura pessoal de José Rodegueiro através do engajamento profissional e pessoal na comunidade, porque além dos documentos considerados oficiais, o manuscrito deixado pelo referido professor demonstra a preocupação de registrar aspectos históricos da escola e da localidade. Há que se ressaltar que além dessa preservação por parte do professor que se preocupou em deixar na escola esse documento, houve por parte da instituição escolar esse cuidado com a salvaguarda desse manuscrito e os demais documentos citados.

Com base nessas hipóteses e informações, do não hábito de salvaguarda por parte da maioria das escolas e de certo cuidado que a Escola Garibaldi tem para com os seus documentos, é possível pensar sobre os motivos dessa preservação, o que pode estar de certa forma ligado com o entrelaçamento que existe entre a escola e comunidade. Os professores que hoje trabalham na instituição, a maioria, foram alunos da Escola Garibaldi, são moradores da localidade e hoje atuam profissionalmente nesse espaço educativo, isso faz pensar que a preservação desses documentos se deu de forma coletiva e agregada entre escola e comunidade.

Ao trabalhar com pesquisa documental é necessário compreender que os documentos examinados nos trazem uma visão do passado e que esses documentos que chegam até nós são uma parcela daqueles que existiram. Le Goff, em seu texto “documento/monumento”, registra as definições desses dois termos. Para o autor, os monumentos são uma escolha do passado, enquanto os documentos são uma escolha do historiador (LE GOFF, 1990 p. 462).

Aqui é plausível pensar sobre os documentos que serão utilizados como fonte desse estudo. Esses documentos nos dão uma visão sobre o passado, são fragmentos desse período de tempo e nos fornecem subsídios para problematizar e embasar as reflexões teóricas metodológicas. Sempre tendo em mente de que não reproduzimos o passado tal qual ele existiu, mas sim uma (re) interpretação deste de acordo com as fontes encontradas e com as perguntas e questionamentos que fizemos a estas.

Em consonância com Le Goff: “Documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz, deve ser em primeiro lugar analisado,

desmistificando seu significado aparente. O documento é monumento” (LE GOFF, 1990, p. 472).

Nesse sentido pode-se dizer que os documentos são sempre ou quase sempre parciais, ou seja, nos trazem a dimensão de um determinado contexto, porém sempre há algumas lacunas, das quais levantamos hipóteses, por outro lado há uma intenção de preservação por traz das fontes que chegam até nós, pois guardar é uma opção, poderiam ter sido eliminados, porém deixa-lo sobreviver parece ter sido a preferência, no que tange aos documentos da escola.

Nesse momento vale citar Mário Chagas que numa perspectiva museológica, nos diz que objetos, sejam eles bidimensionais ou tridimensionais, são documento, desde que haja um olhar crítico acerca dos mesmos. De acordo com o autor: “um documento se constitui no momento em que sobre ele lançamos o nosso olhar investigativo” (CHAGAS, 1996, p.43).

Mário Chagas (1996) nos traz a perspectiva de documento enquanto aquilo que ensina, aquilo que pode ser utilizado para ensinar algo a alguém. Nessa mesma linha, vale lembrar Le Goff quando diz que *documentum* deriva de *docere*, que significa ensinar (1990).

Sobre este tema, Possamai escreve: “as operações relacionadas ao patrimônio implicam, antes de qualquer coisa, uma seleção dos elementos culturais que serão alvo das práticas de preservação” (POSSAMAI, 2000, p. 17).

Dessa forma e retomando as discussões aludidas anteriormente acerca da preservação de acervos, corrobora-se a reflexão de Possamai sobre a seleção de elementos culturais, visto na preservação de acervos, documentos está inerente o processo de seleção de desses documentos por parte de instituições e/ou pessoas.

4. Documentos e cultura escolar: análises iniciais

Ao retomar as fontes que farão parte do *corpus* documental da pesquisa, a saber, o livro de atas dos anos de 1929 a 1979, livro de notas dos alunos no período de 1939 a 1960 e um manuscrito que foi escrito pelo primeiro professor da escola, José Rodeghiero. Com esse material pretende-se elencar aspectos da cultura escolar (JULIA, 2001),:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001: 10).

Nesse sentido, ao olhar essas fontes pretendem-se relacioná-las com a categoria da cultura escolar, conforme descrito por Julia. Numa primeira análise desses documentos percebe-se que as atas da escola, do referido período, são atas que descrevem acerca dos exames escolares, descrevem as o número de alunos nos exames finais, os índices de aprovação e reprovação, o livro de notas, por sua vez traz a nota dos exames realizados pelos alunos divididos pelas disciplinas que eram

ministradas na escola, como esses livros de notas vão do ano 1939 ao ano de 1960 é possível ver as mudanças no que se refere à composição das disciplinas escolares.

Outro documento encontrado conservado na Escola Garibaldi é um manuscrito da Escola escrito por José Rodeghiero, esse documento faz um histórico da escola desde o seu início em 1928 até o ano de 1951 quando o referido professor sai da escola. Nessa fonte se encontram informações sobre as matrículas dos alunos na escola, os índices de aprovação e reprovação nos anos 1946 a 1950 bem como os vencimentos da caixa da escola, os salários do professor, as datas comemorativas da escola. Pelo que se percebe esse documento escrito pelo professor não foi sendo escrito ao longo de todos os anos em que este esteve na escola, mas sim foi escrito a partir do ano de 1945. Pensa-se nessa hipótese a partir das datas que constam no documento e pela utilização da caligrafia e a mesma escrita de forma uniformizada.

O manuscrito de José Rodeghiero é composto por 19 páginas numeradas manualmente nas quais é descrito um pouco da história da instituição escolar sob a visão de José Rodeghiero.

Neste cenário é possível pensar sobre a questão da seleção: o que guardar, o que preservar – visto que as instituições operam a seleção, ou seja, preservam em seus acervos uma determinada parcela dos documentos. É impossível que tudo seja guardado, pois o ato de lembrar está sempre associado também ao ato de esquecer.

Nesse momento é importante explicitar que se busca apoio em Ragazzini para referir à palavra fonte, conforme o autor:

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Após essa etapa de “busca” das fontes e da seleção do que utilizar e o que não, é necessário refletir sobre a maneira de analisar esses documentos, pois há necessidade de problematização das fontes de pesquisa e dos dados coletados.

Concordando com Reis quando este escreve que: “[...] é o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa e sem um ‘sujeito que pesquisa’, sem o historiador que procura respostas para questões bem formuladas, não há documentação e não há história” (REIS, 2000, p. 38).

É necessário também juntamente com a problematização da fonte refletir sobre o contexto de produção desses documentos e nesse sentido Le Goff traz que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 476).

Mais uma vez nos baseamos nas reflexões de Le Goff para refletirmos sobre documento, como afirma o autor o documento é um produto da sociedade que o fabricou e é nesse sentido que a problematização se faz relevante. Os documentos por si só não nos dizem nada ou dizem muito pouco sobre os aspectos que buscamos investigar/analisar, é necessário que se problematize as fontes/documentos a fim de responder as nossas indagações, diríamos que é salutar fazer interrogações, questionamentos aos documentos.

De forma introdutória e inicial uma primeira análise foi feita nesses documentos pertencentes ao arquivo da Escola Garibaldi, nesse primeiro momento algumas considerações foram pensadas a fim de problematizar os dados dessas fontes. O índice de aprovação dos alunos foi algo que chamou a atenção, pois a porcentagem de aprovação anual fica em torno de 50%. Pode-se perceber que o primeiro ano, já que o documento apresenta a série, era maior ainda o fracasso escolar desses alunos, por ser as crianças mais jovens e precisar de um tempo maior a se adaptar a escola e ter a exigência da alfabetização na primeira série.

No manuscrito escrito pelo professor encontram-se dados relativos ao número de alunos e índices de aprovação dos anos de 1946 a 1950, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 1

Número de alunos e índice de aprovação anual durante os anos de 1946 a 1950.

	Ano (série) escolar	Número de alunos	Alunos aprovados	Total de aprovação no ano
1946	1º ano	26	12	56%
	2º ano	16	10	
	3º ano	06	06	
	4º ano	03	01	
	5º ano	02	02	
1947	1º ano			56%
	2º ano			
	3º ano			
	4º ano			
	5º ano			
1948	1º ano	20		53%
	2º ano	14		
	3º ano	08		
	4º ano	03	03	
	5º ano			
1949	1º ano	15		56
	2º ano	13		
	3º ano	03		
	4º ano	01	00	
	5º ano	01	01	
1950	1º ano	16		
	2º ano	12		
	3º ano	08		
	4º ano	02	02	
	5º ano			

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015.

A análise da mudança nas disciplinas escolares é algo que será estudado também, no livro de notas da Escola Garibaldi consta uma lista de 19 disciplinas, porém algumas não eram ministradas pela escola. Ao longo dos anos vai se modificando essa estrutura do número de disciplinas, umas deixam de serem ministradas, juntam-se disciplinas formando uma só, enfim vão se alterando com o tempo. Essas mudanças serão aprofundadas ao longo da pesquisa:

A seguir a relação das 19 disciplinas que constam no livro de notas da escola:

Tabela 2

Lista de disciplinas do livro de notas da Escola Garibaldi no período de 1939 a 1960.

Comparecimento	Educação higiênica
Número de faltas	Educação doméstica
Comportamento	Desenho
Centro de interesse	Trabalhos manuais
Português	Cultura física
Matemática	Puericultura
História Pátria	Datilografia
Geografia	Música
Siências físicas e naturais	Higiene
Educação moral e cívica	

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015.

Essas 19 disciplinas constam no livro de notas da escola, porém como mencionado nem todas eram ministradas, algumas não foram ministradas em nenhum momento, de acordo com as atas, as disciplinas são as seguintes: centro de interesse, educação doméstica, desenho, trabalhos manuais, cultura física, puericultura, datilografia e música.

Essas disciplinas que constam no livro de notas e não eram ministradas talvez fossem uma indicação do poder público em indicar determinados conhecimentos, esse poderia ser um documento padronizado para todas as escolas e cada instituição escolar se adaptava conforme suas singularidades, esses são dados serão explorados e problematizados com o andamento da pesquisa.

A seguir imagem do livro de atas encontrado na escola com as referidas disciplinas:

Figura 1

Folha do livro de notas da Escola Garibaldi.

Número	NOMES	Compartimento	Número de aulas	Compartimento	Centro de interesse	CÁLCULO											MÉDIA DAS PROVAS PARCIAIS			Média Geral			
						Português	Matemática	História e Geografia	Ciências físicas e naturais	Educ. moral e cívica	Educ. higiênica	Educ. doméstica	Desenho	Trab. Manuais	Cultura física	Psicologia	Dactilografia	Música	Higiene		1ª	2ª	3ª
1	Adriano dos Reis					62,58	59,98	80,60	71,58	64,84	68,24	79,10	69,90	44,58							52	67	58
2	Francisco Soares					58,24	79,10	68,90	44,58	68,24	79,10	69,90	44,58								32	53	51
3	Maria Francisca Rodrigues					71,58	59,98	80,60	71,58	64,84	68,24	79,10	69,90	44,58							52	67	58
4	Marcelo da Silva					71,58	59,98	80,60	71,58	64,84	68,24	79,10	69,90	44,58							52	67	58

Fonte: Arquivo da Escola Garibaldi

Como já havia sido mencionado, as disciplinas ofertadas estão citadas no livro da “Diretoria de Educação e Saúde Pública” orientando aos professores a avaliação de alguns requisitos considerados essenciais para a escola de zona rural. Disciplinas como português, matemática e ciências¹¹³ físicas e naturais eram consideradas as básicas e, portanto, eram obrigatórias.

5. Considerações finais

A presente comunicação teve como objetivo abordar o percurso metodológico a ser utilizado na pesquisa para a dissertação de mestrado. O estudo utiliza a análise documental a partir do acervo da Escola Garibaldi, fazendo uma reflexão sobre a salvaguarda de arquivos escolares. Os documentos encontrados no arquivo da escola e disponibilizados para a pesquisa: livro de atas, livro

113Manteve-se a grafia da época.

de notas e manuscrito do professor, são materiais significativos que darão o suporte para a pesquisa documental da dissertação.

A escola estudada, conforme se procurou mostrar no trabalho, possui uma preocupação em guardar parte dos seus documentos, os quais segundo os estudos de Bellotto (2006) estão na terceira idade dos arquivos, ou seja, são arquivos permanentes/históricos. Esse cuidado com esses documentos pode estar relacionado com a relação que sempre existiu entre a escola e a comunidade, com um cuidado em manter esses documentos referentes à história da escola.

A partir da preservação desses documentos da escola será possível analisá-los no contexto da pesquisa. Nesse sentido salienta-se a importância da preservação dos acervos escolares para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da História da Educação.

Com esses documentos salvaguardados pela Escola Garibaldi foi possível, para esse trabalho de forma específica e para a dissertação de forma geral, fazer algumas análises relacionando com a cultura escolar. Pode-se inferir questões relativas à taxa de aprovação dos alunos e relacionar com o índice de aprovação da época e com questões relativas à escolarização em zonas de imigração. A história e a mudança das disciplinas escolares na referida instituição educativa foi outra análise que foi feita de forma bastante inicial, problematizando que algumas disciplinas que constam no livro não eram ministradas pela escola, e que esses nomes de disciplinas talvez fosse algo uniformizado para todas as instituições escolares e cada escola se adaptava conforme suas demandas e necessidades.

Por fim cabe ressaltar que a pesquisa por estar dentro de uma zona de colonização italiana aborda esses aspectos a respeito da educação em colônias de imigração italiana de forma geral. De forma específica o trabalho enfoca especialmente a região da Colônia Maciel e busca investigar como se deu a educação nesse espaço, através da Escola Garibaldi e da figura do professor José Rodeghiero. Nesse artigo se mostrou algumas iniciativas escolares anteriores a Escola Garibaldi, porém esse também é um item que será investigado mais no decorrer da pesquisa, se existiram ou não outra forma de educação na região.

Referências

ANJOS, Marcos Hallal dos. **Estrangeiros e Modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do Século XIX**. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 2000.

ARRIADA, Eduardo; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Acervos escolares: espaço de salvaguarda e preservação do patrimônio educativo. **Biblos**, v. 26, n. 1, p. 43-56, 2012.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BIBLIOTECA RIOGRANDENSE (Rio Grande/RS). Relatório da Intendência apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente DR. Augusto Simões Lopes em 20 de setembro de 1927. Pelotas: Globo, 1927.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas

multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 37e, 2010.

CHAGAS, Mário. **Museália**. Rio de Janeiro: JC editora, 1996.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. **Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 34, 2009, Disponível em: <coralx.ufsm.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=4501> acesso em 29 de março de 2014.

GEHRKE Cristiano. **Imigrantes italianos e seus descendentes na zona rural de Pelotas/RS: representações do cotidiano nas fotografias e depoimentos orais do Museu Etnográfico da Colônia Maciel**. Instituto de Ciências Humanas, Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

LE GOFF. Documento/monumento. In: **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LUCHESE, Terciane. As escolas étnico- comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares. IN: LUCHESE, Terciane e KREUTZ, Lúcio. **Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. Santa Maria, UFSM, 2011.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154-174, jan./jun. 2014.

PEIXOTO, Luciana. **Memória da imigração italiana em Pelotas / RS - Colônia Maciel: lembranças, imagens e coisas**. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em História– UFPEL. Pelotas, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

POSSAMAI, Zita Rosane. O patrimônio em construção e o conhecimento histórico. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação – RS - Porto Alegre**, nº 27, p. 13-24, 2000.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? in: **Educar: Curitiba**, n. 18, p.13-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

REIS, José Carlos et al. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico. **História e história da educação: o debate teórico metodológico atual**. Campinas, autores Associados/HISTEDBR, 1998.

REZENDE, Maiquel G. **Silêncio e esquecimento: Henrique Carlos de Moraes e a construção de um agente de preservação do patrimônio em Pelotas (1993 – 1986)**. Pelotas: UFPel, 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Memória social e Patrimônio Cultural). Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Maria Celina Soares de Mello e. Arquivos históricos de museus: o arquivo de História da Ciência do MAST. In: **Documentação em Museus /Museu de Astronomia e Ciências Afins**, Rio de Janeiro: MAST, 2008.

O USO DA HISTÓRIA ORAL COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS BASTIDORES DE UMA PESQUISA

Tatiane Vedoin Viero
Doutoranda do PPG em Educação
Universidade Federal de Pelotas
tatianeviero@gmail.com

Eduardo Arriada
Universidade Federal de Pelotas
earriada@me.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar o uso da História Oral como fonte de pesquisa para a História da Educação através de uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida. Esse trabalho justifica-se no âmbito da História da Educação devido às contribuições e possibilidades do uso da História Oral como fonte de pesquisa, pois a mesma como fonte possibilita a evocação da memória e assim, propicia novas descobertas. Apresento ao longo do texto as ações teórico-metodológicas que venho desenvolvendo, principalmente, com relação à esta metodologia. A História Oral quando possível deve ser utilizada, pois muitas vezes permite o cruzamento com a pesquisa documental, também fazendo emergir dados que os outros documentos escritos não descrevem.

Palavras-chave: História Oral. História da Educação. Memória.

Introdução

Atualmente, a História da Educação vem alcançando a sua consolidação como campo de conhecimento específico, por meio da realização de eventos, publicação de periódicos científicos e da criação e atuação de grupos de pesquisa através dos programas de pós-graduação. Esta área do conhecimento tem se consagrado como um campo multidisciplinar, agregando pesquisadores oriundos de diferentes campos científicos que muito podem contribuir com a História da Educação.

Em relação à memória esta pode ser considerada como uma faculdade humana, a arte da lembrança. A sociedade procura perpetuar, eternizar o que não quer esquecer como fatos e acontecimentos que considera marcantes e assim, transmitir para gerações futuras essas lembranças. Vale destacar que a memória e o esquecimento, não são antagônicos. Uma vez que, muitas vezes algo que pode estar esquecido na memória pode retornar às lembranças.

Nesse sentido, em minha pesquisa de doutorado¹¹⁴ analiso a gênese e consolidação através dos processos e motivações que levaram a criação de um museu histórico universitário na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Esta universidade em 1994 quando da passagem dos seus 25 anos de fundação, teve por meio da Superintende de Extensão então a época a motivação

¹¹⁴Para a realização desta pesquisa conto com a orientação do Professor Doutor Eduardo Arriada da linha pesquisa Filosofia e História da Educação do PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

para a realização de um projeto de extensão denominado “Núcleo de Memória da URG¹¹⁵”, que nasceu conforme descrito no próprio documento da necessidade de se resgatar a memória da universidade. Tal documento descreve ainda os objetivos de:

formar um banco de dados sobre a história da URG envolvendo informações: fotográficas, orais e áudio-visuais; encontrar um local permanente para exposição do local coletado, incentivar a pesquisa histórica como forma de avaliar a caminhada e projetar ações globais e retomar o projeto – URG – uma memória a ser preservada¹¹⁶ (PROJETO DE EXTENSÃO “NÚCLEO DE MEMÓRIA DA URG”, 1994, p. 01).

Esse projeto de extensão de 1994 foi desativado após as festividades dos 25 anos sendo reativado em 1999 pela passagem dos 30 anos de fundação da universidade e se consolidando em um museu da história da FURG a partir de 17 de dezembro do mesmo ano. Foi quando o museu denominou-se de Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME, ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis-PROACE¹¹⁷.

Nesse trabalho utilizo-me da corrente historiográfica caracterizada como Nova História Cultural que vem sendo empregada nos trabalhos articulados à História da Educação. Como paradigma de investigação, a Nova História Cultural é um grande marco para a História da Educação, permitindo aos pesquisadores a construção narrativa, o enfoque de temas, fontes e problemas de pesquisa. Para essa corrente historiográfica, “os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes”; foram elaborados por diversos pesquisadores com diferentes intencionalidades. Cabe à nós, historiadores vinculados a essa teoria decifrá-los. (HUNT, 2001). A Nova História Cultural também caracteriza-se por um campo multidisciplinar e para Pesavento (2003) esse paradigma apresenta mais dúvidas do que certezas e isto não extingue do pesquisador a aventura de tentar capturar a vida e sentimentos dos homens do passado.

A Nova História Cultural é importante para os pesquisadores da História da Educação, pois, trabalha com uma concepção que não acredita apenas em uma verdade absoluta, mas possíveis interpretações advindas das fontes disponíveis. De acordo com Pesavento (2004) foi em decorrência da vertente neomarxista inglesa e da História francesa do *Annales* que resultaram na abertura da nova corrente historiográfica chamada de História Cultural ou Nova História Cultural. A Nova História Cultural pensa a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Desta forma, pretendo apresentar e discutir neste trabalho, o caminho metodológico que

115URG significava Universidade do Rio Grande na época, atual FURG.

116Foi respeitada a grafia da época.

117A PROACE comportava as atividades de assistência estudantil e extensão, mas em 2010 quando da aprovação do atual Regimento Interno da Reitoria, tais atividades foram desmembradas em duas novas Pró-Reitorias sendo uma delas a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEXC, a qual o museu está vinculado.

venho percorrendo e como venho utilizando a História Oral em meu processo investigativo. Essa discussão justifica-se no âmbito da História da Educação devido as grandes contribuições da História Oral como fonte¹¹⁸ para esse campo do conhecimento e também como meio de ressaltar a importância dos museus para a preservação de acervos e conseqüentemente, da memória e História da Educação. Considero relevante comunicar este trabalho onde exponho os bastidores da pesquisa, pois geralmente divulgamos os resultados das investigações e os caminhos que nos levaram a eles ficam “esquecidos”. Isto pode colaborar com outros pesquisadores que também estão se utilizando da História Oral como fonte.

Na seqüência do texto estarei apresentando a História Oral e a memória, onde faço uma concisa explanação sobre ambas, e posteriormente, apresento uma breve descrição sobre a fundação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e o Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos-NUME e minha primeira experiência na pesquisa com a utilização da História Oral. Por fim, concluo o presente texto com as considerações finais que na prática constitui-se ainda de resultados parciais, pois a pesquisa encontra-se em desenvolvimento.

A História Oral e a memória: reconstituindo o passado por meio das lembranças

Gostaria de iniciar essa seção discutindo sobre a memória. Foi a partir do século XX principalmente através dos estudos do sociólogo Maurice Halbwachs que a memória começou a ser considerada para além de uma faculdade, mas também como reconstrução social, um fenômeno, suas principais contribuições se deram em relação a memória coletiva e os quadros sociais da memória.

A era da memória como reconstrução social data por volta dos anos 80 onde se tem os primeiros arquivos orais sobre o Holocausto, por exemplo. Considero relevante destacar a diferença entre memória e história, e sobre isso, destaco o que diz Nora (1981) que salienta,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações... a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual um elo vivido no eterno presente, a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (NORA, 1981, p. 09).

Memória e esquecimento podem ser manipulados, ou seja, se pode escolher o que lembrar e o que esquecer, muitas vezes as pessoas optam por esquecer momentos dolorosos, momentos traumáticos e outras vezes o que estava esquecido pode retornar subitamente na memória.

118Compactuo com a utilização do termo fonte na concepção de Ragazzini (2001) que diz que a fonte é uma construção do pesquisador, a única forma de contatar o passado e que permite formas de verificação.

Para Pollak (1992) a memória possui alguns elementos constitutivos, sendo os acontecimentos vividos individualmente pela pessoa e os acontecimentos “vividos por tabela”, que são os acontecimentos vividos pelo grupo pela coletividade a qual a pessoa sente pertencer. Juntam-se a estes acontecimentos vividos por tabela “todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992, p. 02).

Halbwachs (1990) faz referência a memória coletiva, evocação de um acontecimento que teve lugar na vida de um grupo e que se considerava e ainda considera no momento em que é lembrado, do ponto de vista desse grupo. Porém, a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças, contudo, nada prova que as noções e imagens extraídas dos meios sociais que fazemos parte e que intervêm na memória, não cubram como acontece com uma tela de cinema uma lembrança individual, mesmo quando não a percebemos.

A memória é também um instrumento de identidade e sobre isso, Candau (2012) diz que ambas são indissociáveis. Assim, a memória individual, a memória coletiva e a identidade, se mesclam no processo de empoderamento e significação dos sujeitos envolvidos, reconstruindo eventos, acontecimentos que fizeram e fazem parte da história social de um grupo, de um povo, de uma instituição etc.

A História Oral é considerada uma metodologia de pesquisa, surgida em meados do século XX, posteriormente a invenção do gravador e da fita, consiste de entrevistas gravadas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas do passado e presente, as entrevistas têm o seu contexto de produção nos projetos de pesquisas, que possibilitam quem entrevistar, o que e como perguntar e o destino da fonte produzida (ALBERTI, 2011). Para a autora a História Oral permite “histórias dentro da história” ampliando as possibilidades de interpretação do passado. Amado (1995) também considera a História Oral importante para a reconstrução de acontecimentos do passado recente.

Considero a História Oral uma metodologia que através das narrativas evocadas pela memória nos permite uma maior compreensão dos fatos acontecidos. Mas, cabe destacar que nem toda entrevista pode ser considerada uma História Oral, pois ela depende de um método científico a ser seguido, do mesmo modo como ocorre com outros métodos de pesquisa. Para Delgado (2010, p. 15)

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 a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais.

Conforme Errante (2000), a História Oral expressa a identidade do narrador, ela se distingue de outras entrevistas porque é mediada pelo contexto da rememoração. É uma experiência vivida, os narradores também negociam o seu contexto de rememoração (podem sugerir perguntas).

Thomson (1997) também salienta que há alguns historiadores resistentes ao uso da História Oral, pois argumentam que não há confiabilidade nas narrativas, nas memórias, a memória para esses críticos não seria confiável como fonte histórica porque poderia ser distorcida pela deterioração física e pela nostalgia da idade, pelas tendências pessoais do entrevistador e pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado.

Mas cabe o questionamento se isso também não pode ocorrer com outras fontes incluindo até mesmo as documentais? Quem nos garante que um documento escrito, oficial, realmente está retratando com fidedignidade os acontecimentos passados? Como por exemplo, uma fotografia de um acontecimento que pode ter sido adulterada, sobre uma ata de reunião, quem garante que não foram manipulados quando da sua criação? Um nome, uma data alterada, acontecimentos e decisões suprimidas. Tudo o que está escrito ou impresso pode mesmo ser considerado fidedigno? Compete ao pesquisador fazer essa problematização em relação às fontes que utiliza.

A História Oral tem a capacidade de ligar o passado, ao presente, para Alberti (2004),

Podemos, pois, concluir, com relação a especificidade da história oral: sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado *tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado (p. 42).

A metodologia da História Oral se compõe do entrevistador e do entrevistado. Essa interação deve ser muito cuidadosa, principalmente, nos casos que evocam memórias dolorosas e que muitas vezes o entrevistado não gostaria de recordá-las, nestas situações o entrevistador necessita de muita cautela.

Para Alberti (2011) a entrevista é uma fonte de pesquisa e não a História propriamente dita, ou seja, ela assim como as outras fontes necessita de interpretação e análise. O documento textual deixou de ser uma fonte exclusiva do passado, além das entrevistas, faz-se uso de fotografias, desenhos, filmes etc. As entrevistas podem ser úteis para a História de instituições tanto públicas quanto privadas e uma das questões mais relevantes da História oral está em permitir “o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, p. 165, 2011).

Amado (1995, p. 134 e 135) também se reporta ao uso da História Oral como fonte:

Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo. Pesquisas baseadas em fontes orais, publicadas nos últimos anos, têm demonstrado a importância das fontes orais para a reconstituição de acontecimentos do passado recente.

Muitos autores afirmam que não há história sem documentos. A escola positivista durante os séculos XIX e início do XX fizeram dos documentos a “veracidade” dos acontecimentos, a questão da neutralidade do documento escrito como fonte histórica. Cuidar e relativizar, a História Oral não

se faz somente se não há outro documento, muitas pesquisas vão na direção da complementaridade das fontes.

No próximo subcapítulo apresento como se deu a criação da FURG e retomo aprofundando alguns aspectos também da criação do museu que vem sendo investigado e descrevo como vem se dando o caminho que venho perfazendo em minha pesquisa de doutorado, em relação a História Oral.

A História Oral como fonte: os bastidores de um percurso de pesquisa

Inicialmente, vou contextualizar a criação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, pois o museu investigado é vinculado à esta instituição e tem por objetivo a guarda e preservação de acervos que contam a sua história. A FURG foi criada oficialmente em 20 de agosto de 1969, através do Decreto – Lei 774, que autorizou o seu funcionamento como Universidade do Rio Grande-URG. Em 21 de outubro de 1969, foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como uma entidade mantenedora da URG, seu primeiro Reitor foi o Professor Adolpho Gundlach Pradel. Pelo Decreto – Lei de sua criação, só poderiam se integrar a ela, cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Em 1994 quando da passagem dos 25 anos de fundação da FURG, instituiu-se a “Comissão Coordenadora das Festividades Alusivas ao 25º Aniversário da Universidade Federal do Rio Grande” ligada ao Gabinete do Reitor e presidida pela professora Irani Barlem Círia. Neste mesmo ano as professoras Nilza Rita Fontoura e Lília Maria B. Hartmann responsabilizaram-se pela execução do projeto de extensão denominado “Núcleo de Memória da URG” que pretendia “resgatar a memória da universidade” (PROJETO DE EXTENSÃO, 1994, p. 01), por ocasião dos seus 25 anos. O período de execução deste projeto foi de janeiro a junho de 1994. Em 20 de agosto de 1994 o Núcleo de Memória passou a denominar-se Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos devido a liderança deste engenheiro¹¹⁹ para que a universidade fosse fundada (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008).

Após a comemoração dos 25 anos da FURG em 1994 o projeto foi interrompido por falta de espaço físico para a guarda do acervo, sendo reativado somente em 1999 pela passagem dos 30 anos de fundação da universidade e mais uma vez instituiu-se uma nova comissão denominada “Subcomissão do Núcleo de Memória” coordenado desta vez pela professora Aída Luz Borthairy Meirelles por iniciativa da então na época Pró - Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis –

¹¹⁹Francisco Martins Bastos foi o primeiro presidente da Fundação Cidade do Rio Grande (fundada em 1953 e mantenedora da Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande) de 1953 a 1987 e recebeu o título de Honorífico concedido pelo Conselho Universitário em 01 de julho de 1971.

PROACE. Desenvolveram-se atividades dentro de um novo projeto de extensão, consolidando-se como uma atividade permanente de extensão, pesquisa e ensino. Em 17 de dezembro de 1999 consolida-se como um museu histórico vinculado a PROACE. Em 07 de janeiro de 2000 o NUME foi inaugurado na sala 19 do Campus Cidade.

Figura 1

Título da figura. Material histórico do acervo do NUME na sala 19 (gênese do museu).



Fonte: Acervo do NUME.

Em 20 de agosto de 2001 o NUME instalou-se em nova sede (sede atual) onde funcionou a Reitoria da FURG dos anos 80 a 2001 também no Campus Cidade (atual Campus Rio Grande do Instituto Federal do Rio Grande do Sul), “logo após a reativação do NUME, verificou-se a necessidade de criação de um espaço próprio dentro da universidade para recolher a maior parte dos documentos no campo intelectual e para que as pesquisas sobre a história da universidade fossem realizadas” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 198).

1Em 06 de dezembro de 2002 o NUME teve seu regimento aprovado pelo Conselho Universitário. Neste mesmo ano o NUME foi cadastrado no Sistema Estadual de Museus/SEM e no Guia de Museus/RS e, posteriormente, em 2006 no Sistema Nacional de Museus e no Ano Ibero-americano de Museus – Museus como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento em 2007.

2De acordo com seu regimento o objetivo do museu é “resgatar, preservar e divulgar a história da Universidade Federal do Rio Grande, construindo uma visão coerente do desenvolvimento da instituição” (REGIMENTO DO NÚCLEO DE MEMÓRIA ENGENHEIRO FRANCISCO MARTINS BASTOS, 2002, CAPÍTULO 1, ARTIGO 2º).

Figura 2

Título da figura. Sala de exposição do NUME.



Fonte: Acervo do NUME.

O NUME já elaborou ao longo de sua existência materiais como: de divulgação do próprio museu, por exemplo, folders, cartazes, banners, livros didáticos entre eles “Os museus: espaços de ensino, pesquisa, arte, cultura e lazer” para o público adulto e “Um dia no museu” para o público infantil, várias publicações sobre a história institucional da FURG, mesas-redondas e gravação de entrevistas também sobre a história da universidade.

Sobre o acervo do museu sua tipologia compreende “a história universitária e produção acadêmica da comunidade universitária” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 221), a abrangência

do acervo reúne:

Informações relevantes e materiais (projetos, relatórios, teses publicações, mapas, jornais, fotos, quadros, placas, objetos de uso pessoal, equipamentos e móveis que documentam a história da FURG desde as primeiras faculdades na década de 50 até os dias atuais, ressaltando o ser e o fazer das lideranças que possibilitaram que a universidade se tornasse uma realidade bem como a interação universidade - comunidade (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 222).

O acervo do museu se constitui de doações de membros da comunidade universitária e da comunidade geral, quando do ato, o doador preenche uma ficha. Além de propiciar espaços de ensino, pesquisa e extensão, por meio de estágios voluntários aos acadêmicos da FURG, a possibilidade de elaboração de monografias, dissertações e teses¹²⁰, o NUME também realiza exposições permanentes, transitórias e itinerantes e participa através de exposições e atividades em maio da Semana dos Museus, em agosto da Semana Universitária, em dezembro da Semana do NUME e na Feira do Livro da FURG, todos os anos.

Após esta breve exposição histórica do surgimento do NUME darei início ao relato do caminho percorrido até o presente momento na minha pesquisa de doutorado. O problema da tese que por ora se desenvolve surge em decorrência de algumas indagações como, por exemplo: para o quê realmente se criou o museu? Para quem realmente se criou? O museu é um lugar de memória ou um lugar de esquecimento? Quem decide o quê e quando preservar? Minha hipótese é que a criação do museu não surgiu por uma iniciativa institucional, mas sim de um grupo de professores e técnicos (alguns já aposentados e outros ainda ativos) que idealizaram e fundaram o museu como forma de preservar suas memórias e deste modo, o museu hoje constitui-se mais como um lugar de esquecimento do que de memória, pois não possui políticas de memória.

Primeiramente, iniciei minha investigação pela pesquisa documental para obter os primeiros dados, informações sobre o museu em questão e também para abiscoitar nomes, pessoas, enfim, que me pudesse vir a compor o grupo de entrevistados para a História Oral. Compreendo também em relação às fontes e métodos, que a utilização de várias fontes pode contribuir muito com a pesquisa, através do entrecruzamento dos dados.

A pesquisa documental se vale de documentos que não sofreram um tratamento científico, ultrapassa a ideia de textos escritos ou impressos, por isso difere da pesquisa bibliográfica. O grupo documental constituiu-se de documentos oficiais da FURG como atas de reuniões da comissão Executiva e regimento do NUME, fotografias do museu, resoluções e portarias do Gabinete do Reitor, plano político pedagógico do curso de Arquivologia, regimento geral da universidade,

¹²⁰O acervo do NUME já propiciou a elaboração de duas dissertações na área da História da Educação, sendo elas: **Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961)** de autoria de Vanessa Barrozo Teixeira e **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande/RS: primeiros anos da formação docente no ensino superior (1960-1969)** de autoria de Josiane Alves da Silveira, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

regimento da Reitoria, jornal universitário ‘FURG em Notícia’ e o projeto de extensão da exposição dos 25 anos da FURG de 1994 que deu origem ao museu. Foi realizada uma primeira leitura, pré-análise dos documentos a fim de selecionar as informações relevantes para a hipótese inicial da tese, posteriormente, serão analisados sob a ótica da análise documental historiográfica elaborando categorias temáticas com base nas próprias informações obtidas através das fontes documentais. Os documentos propiciaram muitas informações importantes, mas a metodologia da História Oral permitirá um maior aprofundamento das informações documentais.

Com base nos dados que obtive por meio da pesquisa documental até então, proponho a realização das entrevistas, com sujeitos que vivenciaram a criação, a história do NUME, como por exemplo, os presidentes do museu, os professores e técnicos que compuseram a Comissão Coordenadora das Festividades Alusivas ao 25º aniversário da FURG, as professoras coordenadoras do projeto de extensão de 1994, citado anteriormente, e outras pessoas que pelo desenvolvimento da pesquisa, podem ser ainda ser “descobertos” como participantes do período e contexto estudado. Até o presente momento foi realizada uma entrevista a qual foi realizada no início de 2015, futuramente, novos contatos estarão sendo realizados para proceder e dar andamento as mesmas.

Meu primeiro entrevistado foi o atual presidente do museu, o qual esteve envolvido no projeto de extensão da exposição de 1994 da passagem dos 25 anos da FURG, era o Pró-Reitor da PROACE em 1999 quando da reativação do projeto e consolidação em museu em 1999. Inicialmente, estabeleci um primeiro contato para me apresentar e falar do objetivo da pesquisa. Utilizei um roteiro com perguntas semi-estruturadas, por entender que esta forma de entrevista é a que mais se adequa a realização de minha pesquisa, pois permite uma sequência lógica de informações a serem obtidas e não estingue a articulação entre o entrevistador e entrevistado, propiciando narrativas mais detalhistas que proporcionarão uma análise mais aprofundada. Foi exatamente o que aconteceu em minha entrevista, conforme o entrevistado ia-me relatando suas lembranças sobre os fatos, eu podia ir fazendo outras perguntas que podiam complementar determinadas informações.

O roteiro das entrevistas foi composto pelas seguintes perguntas: Qual o seu nome completo, cargo que ocupa e/ou ocupava na FURG e quando foi seu ingresso? Qual foi o seu envolvimento na criação do Núcleo de Memória da FURG? Você sabe como e de quem surgiu a ideia de um espaço para a preservação da história e memória da FURG (iniciativa, objetivo)? Quais foram as pessoas envolvidas? Você sabe alguma coisa sobre os espaços físicos que foram ocupados pelo NUME ao longo de sua história? Qual a sua opinião sobre a preservação da história e memória da FURG? O que você pensa sobre o papel NUME hoje? Você sabe como o acervo agregou-se ao NUME? Você tem ou saberia de algum documento, fotografia sobre a criação e história do NUME? Você sabe de outras pessoas que também participaram da criação do NUME e que poderiam vir a acrescentar a

pesquisa?

Essas perguntas foram realizadas tendo em vista o objetivo do meu projeto de pesquisa, que cabe lembrar é o de analisar a gênese e consolidação através dos processos e motivações que levaram a criação de um museu histórico universitário na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, ou seja, a intenção de realiza-las foi para extrair dados que os documentos escritos, oficiais não me satisfazem em relação as questões e o objetivo. Desse modo, é importante ter claro que ao organizar as perguntas das entrevistas as questões e objetivos devem estar previamente estabelecidos a fim de se saber o caminho a seguir com a História Oral. Ainda assim, muitas vezes o entrevistado tende a se empolgar com as suas lembranças e ir por um caminho que não contenta ao pesquisador. Por isso, análise da fonte deve ser problematizada e interpretada com cuidado, também cabe ao entrevistador no momento da pesquisa interferir o mínimo possível na rememoração do depoente.

A entrevista foi toda gravada, após a realização da mesma procedi a transcrição e procurei manter embora saiba que a linguagem escrita não consegue ser totalmente fiel a linguagem falada, as entonações e até mesmo os risos do entrevistado, pois é nessas passagens muitas vezes que é possível se deparar com verdadeiros “achados” na pesquisa. Foram 45 minutos de gravação transcritos em 15 páginas. O entrevistado recebeu a transcrição para leitura e possíveis correções juntamente com a carta de cessão¹²¹ ainda estando consigo para sua análise. Esta e as outras entrevistas que serão posteriormente, concretizadas propiciarão assim como as fontes documentais, a categorização das informações.

Em relação aos dados obtidos na entrevista muitos destes corroboram com as fontes documentais, mas muitos também foram desvelados pelas memórias do entrevistado, por exemplo, em relação ao período que antecedeu a criação da universidade, os grupos que estiveram engajados neste processo e, também principalmente, a gênese, a consolidação e o “fazer” do NUME como a questão das doações dos documentos e peças que constituem o seu acervo, os critérios de seleção dos documentos para exposições itinerantes e a sua preocupação com a preservação da memória da FURG através do museu. Isto me possibilitou a construção da hipótese de tese, o que seria neste caso, praticamente impossível somente com as fontes documentais.

Futuramente, como já mencionado prosseguirei com a realização das entrevistas e assim, será possível também confrontá-las entre si, da mesma forma que com as fontes documentais. Enfim, destaco a história Oral como a experiência vivida, o ato de rememorar não somente pelo exercício da lembrança, mas também pelas formar de lembrar ou esquecer.

121Documento no qual o entrevistado assina consentindo o uso de sua entrevista para a elaboração da pesquisa da tese e elaboração e publicação de artigos para eventos e periódicos.

Considerações finais

Primeiramente, gostaria de salientar que as considerações aqui apresentadas são parciais, uma vez que a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. Por meio deste trabalho procurei destacar a relevância do uso da História Oral como fonte de pesquisa em investigações do campo da História da Educação. Procurei brevemente, apresentar minha pesquisa para situar o leitor do contexto em que a História Oral vem sendo utilizada. Para isso, discorri sucintamente, sobre a fundação da Universidade Federal do Rio Grande como forma de contextualizar a criação do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME. Elucidei igualmente, de forma concisa sobre a memória e a sua relação com a História Oral, uma vez que essa necessita da memória para existir. Apresentei superficialmente, as implicações diretas do uso da História Oral por meio de minha pesquisa de doutorado.

A memória possui também a capacidade de construir vínculos entre os indivíduos, é um instrumento de identidade, um elemento de coesão social que possibilita o pertencimento dos indivíduos em grupos. Isto fica muito claro no momento da entrevista de História Oral.

Ressalto igualmente, com base nos dados já levantados a relevância das políticas de memória, pois os monumentos, as celebrações, os memoriais, os lugares de memória etc. são discursos do passado que precisam das políticas para garantir a sua preservação. Isto fica muito claro em relação ao NUME e muito disso posso compreender graças ao uso da História Oral, que também permite que o pesquisador no momento da entrevista, se sinta “contaminado” pelas memórias do entrevistado, o fazendo se sentir parte da história narrada.

Por fim, destaco a relevância da História Oral para as pesquisas em História da Educação. Ela certamente, por meio das memórias, das reminiscências e do entrelaçamento com outras fontes é capaz de projetar para o presente acontecimentos passados, que muitas vezes somente outras fontes como a documental não poderiam proporcionar. Porém, deve caber muita sensibilidade e ética por parte dos historiadores orais, pois interação com pessoas e suas memórias que muitas vezes podem ser dolorosas. Assim, considero a História Oral como uma arte científica, é a arte da projeção da memória viva que se projeta do passado para o presente e do presente para o futuro.

Referências

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 155-202.

AMADO, Janaína. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*. In:

História, São Paulo: 1995. (p.125-136).

BORTHEIRY-MEIRELLES, Aída Luz. *Memória FURG – NUME: fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos*. Organizado por Aída Luz Borthairy Meirelles. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ERRANTE, *Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar*. In: História da educação, Asphe, n. 8, setembro de 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução do original francês 2 ed. por Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História Cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. *História e História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORA, Pierre. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A problemática dos lugares. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (Org.). *Revista Projeto História*. São Paulo: PUC, 1981. p. 07-28. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: v. 5; n. 10.1992. p. 200-212. Disponível em: <http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2014.

Projeto de extensão “Núcleo de Memória da URG”. Superintendência de Extensão: FURG: 1994. 5p.

RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* in: Educare: Curitiba, n. 18, p.13-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Regimento do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos. Conselho Universitário. FURG: 2002. 5p.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto História*. São Paulo, 15, 1997.

A BIBLIOTECA ESCOLAR NA IMPRENSA PEDAGÓGICA: DISCURSOS PRESENTES NA REVISTA DO ENSINO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Roberta Barbosa dos Santos
PPGEdu/UFRGS
bs_beta@hotmail.com

RESUMO:

Este estudo se propõe a investigar discursos referentes a bibliotecas escolares na Revista do Ensino, importante impresso educacional destinado a professores gaúchos no século XX, e se detêm na análise de 19 volumes desta Revista, publicadas nas décadas de 1950 e 1960. Inscreve-se no campo da História da Educação e assenta-se nos postulados da História Cultural, em especial, da História da Cultura Escrita. O estudo faz parte de uma pesquisa de Mestrado mais ampla, na qual se investiga a trajetória de uma biblioteca escolar da cidade de Porto Alegre/RS. Para contextualizar esta pesquisa, fez-se necessário investigar seu contexto, isto é, o que se entendia por bibliotecas escolares no período investigado. Para tanto, realizou-se esta análise sobre os discursos referentes a bibliotecas escolares na Revista do Ensino, considerando o impresso como disseminador dos ideais pedagógicos de uma época.

Palavras-chave: Impressos estudantis. Bibliotecas Escolares. Revista do Ensino.

Apresentação

Este estudo é um desdobramento de minha pesquisa de dissertação de Mestrado, que se encontra em andamento, e se propõe a narrar o percurso da biblioteca escolar do Colégio Farroupilha, instituição de ensino da rede privada da Porto Alegre/RS, entre as décadas de 1940 e 2000. Objetiva-se compreender os possíveis significados que a biblioteca exerceu em diferentes tempos, e seus processos de transformação no contexto da escola, através da escuta das memórias de sujeitos que tiveram suas vidas afetadas pela biblioteca, e de outros documentos criados e mantidos pela instituição. O marco desta pesquisa recai sobre o ano de 1968, em que é criada, no colégio, a Biblioteca Manolito de Ornellas, deixando vasta documentação que serve de análise para a pesquisa.

Um dos encaminhamentos desta pesquisa foi tomar conhecimento do discurso acerca das bibliotecas escolares que circulava no Estado nas décadas de 1950 e 1960, período que antecede a construção da Biblioteca Manoelito de Ornellas. Nesta perspectiva, a Revista do Ensino, considerada uma das principais fontes de instrução para professores no Rio Grande do Sul no século XX, foi tomada como importante veículo de informação, disseminadora de diversos discursos pedagógicos, dentre eles, orientações para a criação e manutenção de bibliotecas escolares.

No caso particular deste estudo, apresentarei esta análise feita sobre a Revista do Ensino, nas

décadas de 1950 e 1960, no intuito de compreender quais eram os discursos difundidos sobre bibliotecas escolares apresentados pelo impresso. Para situar esta análise, recorro às palavras de Arlette Farge, ao afirmar que

O impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão[...]. independentemente da aparência que assuma, ele existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos [...]. Disfarçado ou não, ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros (FARGE, 2009, p.13).

Neste sentido, o impresso possui uma intencionalidade, e busca, através dela, propagar suas ideias e crenças por meio de um texto com um discurso convincente, capaz de seduzir seus leitores.

No caso específico dos impressos educacionais, António Nóvoa afirma que eles dialogam diretamente com a História da Educação, pois são capazes de apresentar a diversidade do discurso pedagógico de determinada época. Segundo ele, a análise destes impressos “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta” (NÓVOA, 2002, p.11), permitindo a percepção da cultura pedagógica de um tempo.

A potencialidade deste estudo se volta para a importância da História Cultural e suas interfaces com a História da Educação, apostando no olhar voltado ao passado, que, na definição de Chartier, consiste em “ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mais cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito” (CHARTIER, 2002, p.9). O ponto de vista histórico, nesta investigação, permite perceber as relações que se esperavam que a instituição escolar mantivesse com suas bibliotecas escolares, resultando em orientações quanto ao seu espaço físico, acervo, público alvo, funcionários, dentre outros.

A seguir, apresento uma pequena trajetória das bibliotecas escolares no Brasil, a fim de situar no tempo os discursos que serão apresentados na sequência. Em seguida, analiso as Revistas do Ensino e suas contribuições para a História da Educação, e, posteriormente, parto para a análise de seu conteúdo relacionado às bibliotecas escolares. Por fim, são tecidas algumas conclusões sobre o estudo.

Bibliotecas escolares no Brasil

No final do século XIX, começaram a ser difundidos no Brasil os discursos de renovação da escola brasileira com os ideais da Escola Nova. O modelo de escola tradicional seria substituído pelo *novo* trazido pelo movimento do escolanovismo. Conforme Diana Vidal (2000), o aluno se tornaria centro do processo educativo, tendo assegurado o respeito à sua individualidade e a

garantia de uma classe homogênea.

Ao menos teoricamente, o ideal da Escola Nova foi, aos poucos, introduzindo o aluno como protagonista no processo educativo, tendo como uma das consequências sua maior inserção no espaço da biblioteca escolar e interação com os livros, onde o aluno, enquanto leitor, poderia ter acesso aos livros, manuseá-los, levá-los para casa.

Ana Maria Polke sinaliza que, ao passar por reformas no ensino, o país buscava ajustar-se a esta nova concepção de educação, estando a biblioteca escolar a firmar-se “definitivamente como extensão natural da sala de aula” (POLKE, 1973, p.64). O ideário escolanovista foi, aos poucos, transformando a biblioteca escolar em um local de troca, diálogo e interação.

Luciano de Faria Filho e Diana Vidal reafirmam este novo papel da biblioteca no espaço escolar alegando que “as bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados. (...) em vez de lugares de frequência, (...) passavam também a espaços de experimentação” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.29).

De um modo geral, pode-se dizer que as bibliotecas escolares no Brasil trilharam um caminho repleto de transformações até chegar ao modelo que se conhece hoje. Sua função inicialmente *ornamental*, passou a atender professores, até, finalmente, chegar aos alunos.

A Revista do Ensino no contexto da História da Educação

Buscando compreender algumas inspirações que podem ter levado à criação da Biblioteca Manoelito de Ornellas, em 1968, este estudo se dedica à análise dos discursos sobre bibliotecas escolares presentes na Revista do Ensino, nas décadas de 1950 e 1960. No desenvolvimento desta análise, foram levadas em consideração as matérias da Revista que abordassem o tema das bibliotecas escolares e seus desdobramentos, tais como práticas de leitura, sugestões de livros, dentre outros.

Se as bibliotecas escolares no Brasil começaram a sofrer reformas no século XX, a imprensa pedagógica tratou também de idealizar este espaço destinado aos livros, dando orientações das mais diversas ordens.

Destinada aos professores gaúchos, esta revista visava orientar a prática em sala de aula, e circulou em espaços escolares desde 1939, encerrando sua primeira fase três anos depois. Em 1951, ela retorna em sua segunda fase, com edições mensais de 1951 a 1963, com exceção dos meses de janeiro, fevereiro, julho e dezembro. Em 1962, surge a primeira edição no mês de julho. A partir de 1964, a revista deixa de ser mensal, e passa a publicar edições agrupadas, contendo apenas o número da edição. Em 1978, é publicada sua última edição.

A relevância desta análise concentra-se em interpretar o contexto da época, acerca das bibliotecas escolares, tendo como escolha a Revista do Ensino, por ser um dos principais veículos de referência, uma leitura pedagógica que circulava por diferentes regiões do Rio Grande do Sul. Não se pretende, neste momento do estudo, analisar o impresso em sua materialidade. O objetivo aqui é exclusivamente analisar o discurso por ele produzido referente a bibliotecas escolares.

Maria Helena Camara Bastos, em estudo sobre esta mesma revista, em época anterior, afirma que:

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 (BASTOS, 2009, p.2).

Desta forma, a análise deste veículo de informação na esfera pedagógica, pretende lançar um olhar sobre as prescrições acerca das bibliotecas escolares e da leitura escolar neste período. Não se sabe, com exatidão, se a equipe que auxiliou a criação da biblioteca ou as próprias bibliotecárias tomaram como legítimos os preceitos desta ou de outra revista; tampouco, como o fizeram. O que esta análise busca é perceber o discurso de uma época, tomando a Revista do Ensino como um dos principais meios de divulgação das ideias pedagógicas em circulação no século XX.

Neste sentido, as palavras de Dóris Almeida também auxiliam esta análise:

Entende-se a importância da imprensa educacional, como documento para a história da educação, no sentido de possibilitar uma melhor compreensão das realidades educativas e também dos aspectos sociais e culturais que perpassam o cotidiano estudantil (ALMEIDA, 2012, p.126).

Com isto, busca-se fazer uma análise das Revistas do Ensino no intuito de perceber como a educação, em especial o que se refere à representação das bibliotecas escolares, era concebida pelo impresso, contribuindo para uma ideologia da época.

As bibliotecas escolares na Revista do Ensino

Sabendo-se que a segunda fase da Revista inicia em 1951, é desta data que inicia esta análise, até o ano de 1969. Entre os 19 volumes analisados¹²², os assuntos mais recorrentes dentro do tema das bibliotecas são diversos. O livro, de um modo geral, é visto como um elemento quase que sagrado, tamanha sua importância. A profissional responsável pela biblioteca parece ter uma enorme responsabilidade dentro deste espaço, pois segundo a Revista, é ela quem vai orientar a criança neste espaço e dispor dos recursos necessários para despertar nela o gosto e o hábito da

122As revistas analisadas fazem parte dos acervos do Memorial do Colégio Farroupilha e do Setor de Obras Raras da Biblioteca Setorial de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

leitura.

As tabelas abaixo, separadas por década, apresentam as incidências dos assuntos relacionados às bibliotecas escolares observados nestes 19 volumes:

Tabela 3: Incidências de assuntos relacionados a bibliotecas escolares na década de 1950

DÉCADA DE 1950	
Assunto	Incidência
Práticas de leitura relacionadas ao espaço biblioteca	2 vezes
Seleção do acervo de livros	5 vezes
Funções e finalidades de uma biblioteca escolar	7 vezes
Espaço físico e mobiliário	6 vezes
Características do leitor	4 vezes
Profissionais atuantes na biblioteca e suas funções	1 vez
Serviço técnico (catalogação, controle, estatística, carimbos, etc)	3 vezes
Modelos de bibliotecas que podem serem seguidos	4 vezes
Biblioteca e o lar	2 vezes
Construção de marca páginas e sua importância	2 vezes

Publicidade da biblioteca	2 vezes
TOTAL	38 vezes

Tabela 4: Incidências de assuntos relacionados a bibliotecas escolares na década de 1960

DÉCADA DE 1960	
Assunto	Incidência
Práticas de leitura relacionadas ao espaço biblioteca	4 vezes
Seleção do acervo de livros	2 vezes
Funções e finalidades de uma biblioteca escolar	1 vez
Espaço físico e mobiliário	1 vez
Profissionais atuantes na biblioteca e suas funções	1 vez
Modelos de bibliotecas que podem ser seguidos	1 vez
Estatutos da biblioteca escolar	1 vez
Patrono da biblioteca	1 vez
Livro em sua materialidade	2 vezes
TOTAL	14 vezes

Observando as tabelas, percebe-se uma ampla riqueza de temas relacionados a bibliotecas escolares na década de 1950, em relação à década seguinte. Enquanto no primeiro período constata-se 38 incidências sobre o tema pesquisado, no segundo são apenas 14, equivalente a quase um terço do primeiro, indicando uma preocupação maior com o tema na década de 1950.

Diante da impossibilidade de apresentar as imagens de todos os resultados encontrados, apresentarei a seguir algumas imagens que, de alguma forma, representam uma ideia geral do que a Revista do Ensino discursava sobre bibliotecas escolares e seus segmentos.

A profissional da biblioteca escolar

Nas seções intituladas “Biblioteca Escolar Infantil”, muito presentes nos primeiros cinco anos desta segunda fase das Revistas analisadas, é recorrente que a colunista Elida de Freitas e Castro Druck, professora de Biblioteconomia do curso de Administradores do Instituto de Educação de Porto Alegre, se utilize de sugestões extraídas de trabalhos de suas ex-alunas para instruir o

leitor. Na imagem a seguir (figura 1), do ano de 1953, ela instrui, por exemplo, sobre os deveres da professora-bibliotecária.

A colunista inicia seu texto com um poema de autoria de Coelho Netto:

O homem passa, desaparece na morte; tendo, porém, deixado uma idéia num livro, o seu rastro brilhará sempre no tempo como brilha no fundo da noite a alma radiosa dos outros mortos (REVISTA DO ENSINO, 1953, p.16).

A escolha deste poema já revela o quanto o livro é valorizado pela Revista, tornando o escritor quase imortal perante os outros homens, num conceito de perenidade do livro. Porém, a coluna recebe como subtítulo “Deveres da professora bibliotecária”, e apresenta, em forma de tópicos, o que se espera de uma “professora-bibliotecária” ideal.

Dentre os atributos esperados desta profissional, destacam-se o amor, a competência e a boa vontade. As crianças e professoras que por ela procurassem deveriam tê-la como um guia, que tornaria a biblioteca uma sala cheia de vida. Em nenhum momento é mencionado que ela tivesse formação específica para o cargo, ficando suas incumbências relacionadas ao gosto pelos livros, numa *formação* quase intuitiva. Possivelmente, porque, em meados do século XX, “os responsáveis pelas bibliotecas eram nomeados porque gostavam de livros” (VIDAL, 2004, p.189); logo, não era preciso ter formação específica para o trabalho na biblioteca. Também não se esperava que um professor do sexo masculino exercesse esta função; provavelmente, alegava-se a uma mulher estas competências, reforçando a ideia de que o gênero feminino estivesse comumente atrelado a sentimentos de amor e cuidados.

Levando em consideração que, nesta época, era comum que as bibliotecas fossem comandadas por professoras, como a própria Revista reafirma, e tendo em vista a “feminização do magistério” (LOURO, 1997, p.450), logo, subentende-se que as mesmas exigências feitas à professora, seriam feitas também à professora bibliotecária. Segundo Gacira Lopes Louro, o magistério era “representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem ‘vocação’” (LOURO, 1997, p.450).

As comparações a um pássaro no ninho, a uma mãe que zela pelo filho e à fé dos Apóstolos, também delegam a esta profissional um tom de entrega ao seu ambiente de trabalho: o espaço da biblioteca parece exigir dela um esforço que mais se assemelha a um gesto de ternura e zelo para mantê-lo atraente aos olhos da comunidade escolar.

BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

ELIDA DE FREITAS E CASTRO DRUCK
Professora de Biblioteconomia do Curso de Administradores
Escolares do Instituto de Educação — Pôrto Alegre

DEVERES DA PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

“O homem passa, desaparece na morte; tendo, porém, deixado uma idéia num livro, o seu rastro brilhará sempre no tempo como brilha no fundo da noite a alma radiosa dos astros mortos”.

COELHO NETTO

O professor bibliotecário tem a sua personalidade própria. E, através dessa personalidade é que se impõe obrigações a si próprio. As professoras, minhas ex-alunas no Curso de Administradores Escolares, entre os seus trabalhos, discutidos e aprovados em classe, definem os princípios que nortearão suas tarefas como dirigentes de bibliotecas, caso suas atividades sejam reclamadas neste setor do magistério: a Biblioteca Escolar Infantil.

A professora RUTH CABRAL, uma das alunas já formadas e de quem já divulguei a afirmação sobre as “Finalidades da Biblioteca Escolar”, assim se expressou em um trabalho sobre “o ideal da professora-bibliotecária”:

“Pensamentos que definem meus deveres de bibliotecária:

- “1 — Que este cargo seja para mim uma tarefa executada com idealismo, amor, competência e com boa vontade. Que, nele, eu empregue o melhor de minhas forças, minha imaginação, minha inteligência, meu poder criador, enfim, todo o meu ser.
- “2 — Que, tal como o pássaro constrói amorosamente o seu ninho, possa eu planejar, executar, fazer funcionar minha biblioteca. Que todos os detalhes sejam atendidos com minucioso cuidado e cada atividade prevista com eficiente visão dos resultados. Que, após conseguir o indispensável, meu espírito não permaneça aí e ponha minhas mãos em busca de aperfeiçoamento, ampliações e progresso, tornando cada vez mais proveitosa e útil minha tarefa.
- “3 — Que, assim como a Natureza dispõe o útil e o belo numa perfeita harmonia, possa minha sala de leitura apresentar um ambiente festivo, ameno e feliz, convidando ao trabalho pela sábia disposição de objetos, instrumentos e livros. Que, nela, reine a or-

dem, o bom gosto, a limpeza e o bem-estar próprios dos lugares confortáveis e bem cuidados.

“4 — Que as crianças que me forem confiadas encontrem na minha pessoa uma guia que as estimule, aconselhe, sugira, auxilie a “viver” as horas de leitura. Que as professoras tenham em mim um precioso auxiliar de trabalho, que coopere no desenvolvimento do currículo, que os ponha ao par das novidades da biblioteca, que acompanhe, enfim, o desenvolvimento do estudo de cada classe. Que a escola, na qual desempenho minhas funções, tenha, na minha sala de leitura, o centro inspirador de tôdas as atividades.

“5 — Que, da mesma forma paciente como uma mãe guia os passos do filhinho, possa eu iniciar meus meninos nos mistérios, encantos, prazeres e conhecimentos que uma estante de livros pode proporcionar. Que, por meu intermédio, eles aprendam a utilizar, zelar e amar o texto. Que, por meu esforço, busquem eles o estudo, a pesquisa e o interesse pelo conhecimento.

“6 — Que, com a mesma fé inquebrantável que animava os Apóstolos, batalhe eu pelo aperfeiçoamento integral dos alunos leitores, seja pelo benefício deles próprios, seja pela repercussão que tal obra terá na escola e na sociedade. Que, semear conhecimentos, hábitos e atitudes corretas e elevadas, seja minha constante preocupação — para que, do desenvolvimento deles, possa haver farta colheita, beneficiando a vida, a escola e a comunidade.

“7 — Que, enfim, minha biblioteca não seja apenas uma instituição a “figurar” nos relatórios, um claro a preencher o horário colegial, um acidente na existência do escolar — mas um organismo vivo e palpitante, um liame harmonizado a cada aula e um hábito incorporado à personalidade de todos os alunos”.

Ruth Cabral emoldura com as fotografias e frases sugestivas que ilustram esta seção, tudo o que promete à educação primária na biblioteca que lhe fôr porventura confiada.

Figura 2: Página da Revista do Ensino do mês de abril de 1953
Fonte: Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS

Estas características se complementam com as orientações dadas ao *contador de histórias*

(figura 2), presentes no volume de junho de 1958. Segundo o professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Malba Tahan, que escreve a coluna, este profissional deve *sentir* e *viver* a história que conta. Ao narrar o enredo, deve sentir emoção, alegria e entusiasmo, e, ao mesmo tempo, agir com naturalidade.

O contador de histórias precisa dar conta de captar a atenção e o silêncio de seu público. Até mesmo uma possível conversa paralela em um sala ao lado de onde ele narra a história deve ter seu domínio, sendo ele o centro de todas as atenções. Deve ser dramático e criar uma variedade de gestos, desde que não peque pelo exagero. Sua voz também não pode ser fina ou grossa demais: deve adequar-se ao tom da narrativa.

Estas e outras características sobre o contador de histórias se fazem presentes em algumas páginas deste volume da Revista, e revelam o caráter exigente que se faz deste profissional. Mais uma vez, não há menção à sua formação, e, se no texto anterior a *professôra-bibliotecária* deveria se utilizar de muitos sentimentos para exercer seu trabalho, o contador de histórias parece precisar muito mais lidar com o controle, seja da fala, dos gestos ou das emoções.

O Contador de Histórias — Suas Qualidades Características

Prof. Malba Tahan.

(Catedrático do Instituto de Educação do Rio de Janeiro)

Do livro "A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS"

As qualidades características de um perfeito contador de histórias são:

- 1.º **Sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente, sugestiva.**

O narrador deve revelar certo entusiasmo na narrativa. Entusiasmo e alegria. Emocionar-se com os próprios episódios por êle narrados. Dar à narrativa (mesmo fantasiosa) um cunho de realidade:

"O gatinho, ao ver o urso, deu um salto e gritou:

— Olha o urso! Olha o urso!"

A frase é proferida como se tivesse surgido um urso, na porta da sala, junto da mesa da professora. É preciso, portanto, que o narrador tenha a expressão viva, ardente, sugestiva...

- 2.º **Narrar com naturalidade, sem afetação.**

Não se pode empregar, na narrativa de uma história, principalmente diante de um auditório infantil, linguagem afetada, rebuscada: "... procurava adquirir os tesouros da formosura da alma e do cultivo intelectual..."

Observe, no trecho acima, a linguagem com deploráveis requintes literários: "tesouros da formosura da alma", "cultivo intelectual".

- 3.º **Conhecer com absoluta segurança o enredo.**

O narrador que hesita pode sacrificar, por completo, o êxito da narrativa. As hesitações decorrem de certas dúvidas, de pequenas falhas, e as falhas e as dúvidas não aparecem para aquêle que conhece com "absoluta segurança o enredo".

- 4.º **Dominar o auditório.**

Deverá o narrador evitar certos elementos perturbadores, especialmente para o caso de um auditório infantil: uma porta aberta, ruído ou barulho de conversa na sala ao lado ou no corredor vizinho, entrada e saída de pessoas estranhas durante a narrativa, etc. A ação do narrador, o prestígio da narrativa, deve se exercer sobre a totalidade do auditório (cem por cento). Dois ouvintes, em conversa cochichada, durante o desenrolar da história, quebram a perfeita harmonia do narrador. O auditório deve se sentir dominado pelo interesse da narrativa.

- 5.º **Contar dramaticamente (sem caráter teatral exagerado).**

O exagêro da teatralidade pode sacrificar o efeito da narrativa. Já vimos, certa vez, um narrador, para dar maior dramaticidade a um episódio, fingir-se estonteado: atirou-se para a frente, para a direita, e para a esquerda, como um êbrio. Isso fez rir os meninos. E o caso era trágico, não comportava risada do auditório. O desfêcho da história foi sacrificado pelo caráter teatral exagerado e ridículo do narrador.

- 6.º **Falar com voz adequada, clara e agradável.**

Para o melhor êxito da narrativa, o tom de voz do narrador é de uma importância capital. Se a voz fôr exageradamente grossa ou demasiadamente fina (voz de falsete) não conseguirá o contador tornar agradável a sua narrativa. A voz do narrador deve ser adequada ao gênero da narrativa.

O Prof. Silveira Bueno, em seu livro "Manual de Califasia, Califonia, Calirritmia e Arte de Dizer", aponta nada menos de quatro vozes defeituosas: a VOZ ROUCA, a VOZ DE FALSÊTI; a VOZ INSPIRADA e a VOZ DUPLA. Acho que o bom narrador de histórias deveria conhecer as primeiras noções de Califasia.

Ensina o Professor Silveira Bueno:

"Califasia é a arte de tornar a palavra **distinta, correta, expressiva e agradável.**

A califasia é uma arte, pois, leva-nos, por meio de exercícios, a um fim prático — obter a expressão oral perfeita. É a arte que torna a palavra **distinta**, isto é, dá-nos o hábito de pronunciar os vocábulos com a máxima perfeição mecânica, possível. Para conseguir tal objetivo é necessário que articulemos vogais e consoantes, formando com cuidado as sílabas, observando o valor delas tôdas, mas, principalmente, de duas: da **sílaba tônica e da final.**"

- 7.º **Ser comedido nos gestos.**

Constitue o gesto um dos recursos mais preciosos para o narrador. Os gestos devem ser sóbrios, simples e expressivos. O narrador procurará, com os recursos de sua imaginação, evitar a monotonia dos gestos. Os gestos devem ser variados. Uma narrativa pode ter o seu ponto culminante assinalado por um gesto; todo o enredo de um conto pode ser baseado em gestos. Citaria, como exemplo, nesse particular, a lenda oriental intitulada "Os Gestos". Dada a impor-

Figura 3: Página da Revista do Ensino do mês de junho de 1958
Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

As “boas” leituras

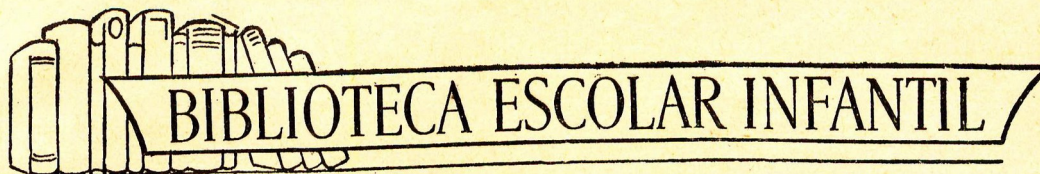
Em relação às práticas de leitura realizadas no espaço da biblioteca, chama atenção ao volume do mês de maio de 1955 (figura 3), ao mencionar a leitura de revistas. Novamente, a professora Elida de Freitas e Castro Druck é quem escreve a coluna, e traz à tona a “Campanha da boa revista”. No texto, mais uma vez ela apresenta recomendações de uma aluna sua, desta vez, sobre como “evitar, diminuir e procurar extinguir a prejudicial leitura de más revistas infantis” (REVISTA DO ENSINO, 1955, p. 23).

Entre os muitos objetivos que o impresso sugere para que se leiam *boas revistas*, consta que a professora deve contribuir para o desenvolvimento da cultura dos leitores com leituras variadas. Objetivo este um tanto contraditório, pois, ao que parece, estas leituras não deveriam ser assim tão variadas, levando em conta certa censura a algumas revistas que não seriam adequadas aos leitores.

O impresso sugere às professoras que orientem seus alunos a selecionarem suas revistas para leitura, mas fica evidente que estas revistas já seriam selecionadas pela professora antecipadamente, delegando a ela o poder de decisão sobre o que seria uma *boa revista* para seu aluno, com orientação do impresso, obviamente. Isso se comprova, por exemplo, pelo fato de o texto já pressupor que as revistas lidas pelos alunos deveriam abordar histórias de heróis, conforme o item 4 da *Campanha da boa revista*.

A Revista do Ensino também aproveita para promover a leitura e circulação da revista *Cacique* (item 14), pois, conforme Bastos, ambas circularam juntas propagando seus ideais pedagógicos:

Na década de 1950, a SEC/RS através do CPOE, utilizou amplamente a imprensa especializada – Revista do Ensino e Cacique, para expressar e concretizar a sua ação político-pedagógica, buscando atingir públicos distintos - o aluno (infanto-juvenil) e o magistério primário da rede escolar rio-grandense, mas com a mesma intenção - divulgar o pensamento educacional oficial (BASTOS, 2006, p.1).



BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

Elida de Freitas e Castro Druk

Professôra de Instituições Auxiliares da Escola do
Curso de Administradores do Instituto de Educa-
ção — Pôrto Alegre

REALIZAÇÕES NA BIBLIOTECA

CAMPANHA DA BOA REVISTA

III

Apresento neste número da Revista de Ensino, um plano de trabalho elaborado sob minha orientação, na cadeira de que sou titular, pelas minhas ex-alunas do II ano do Curso de Administradores Escolares, no ano p. p., quando se chegou à conclusão de que toda a Biblioteca Escolar Infantil deve realizar a sua — **CAMPANHA DA BOA REVISTA**, para evitar, diminuir e procurar extinguir a prejudicial leitura das más revistas infantis.

“OBJETIVOS

- Levar os alunos a adquirirem hábitos de boas leituras, instrumentos, por excelência, formadores da personalidade.
- Fornecer-lhes elementos para o bom aproveitamento das horas de lazer.
- Contribuir, por meio de leituras variadas e recreativas, para o desenvolvimento da cultura dos leitores.

Serão os objetivos conseguidos:

- Despertando-se e desenvolvendo-se nos pequenos leitores o amor e o interesse pelas revistas educativas.
- Capacitando-os a selecionarem essas revistas.
- Possibilitando-lhes a aquisição das mesmas.
- Oferecendo-lhes oportunidades de leitura das revistas indicadas, educativas recreativas, nas Bibliotecas Escolares ou no seio das famílias.
- Mantendo-se vivo o interesse dos garotos por essas publicações, por meio de estímulos exteriores, propagandas bem dirigidas, cujos efeitos repercutam sobre o interesse e a vontade infantil.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

- Preenchimento do seguinte questionário

CAMPANHA DA BOA REVISTA

Aluno:

Idade: Classe: Ano:

- Quais as revistas infantis que já leste?

- Dá o nome daquelas que mais te agradam:

- Sempre lêes toda a revista?
- Escolhe, na revistinha de tua preferência, qual o herói que gostarias de imitar?
- Que preferes, um livro de história ou uma revista?
- De qual revista gostarias de obter assinatura?
- Na revista de tua preferência, qual é o assunto, a secção que mais te agrada?
- Preferes as histórias coloridas? Por quê?
- Preferes histórias curtas e que terminem no mesmo número ou, ao contrário, que sejam longas e terminem no próximo número?
- Recorres às revistas para fazer pesquisas?
- Elas te auxiliam nos trabalhos de classe? De que maneira?
- Como adquires revistas? Ganhas? Teus pais compram ou tu mesmo compras? Pedes emprestadas? Trocas?
- Contas a teus colegas as histórias lidas?
- Gostaria que desses tua opinião sobre a revistinha “O Cacique” que foi editada especialmente para ti:
- Faze uma lista com os nomes das revistas que gostarias de sempre encontrar na Biblioteca Infantil de tua escola, para que, na CAMPANHA DA BOA REVISTA, todas elas sejam assinadas
- Apreciação, tabulação e gráficos do questionário preenchido.
- Despertar a atenção das crianças para as revistas que devem ser lidas:
 - por meio de cartazes vistosos e bem confeccionados, distribuídos pelos corredores de entrada da escola, armários-vitrines, salas de aula e, especialmente, pela Biblioteca. Exemplos:

Figura 4: Página da Revista do Ensino do mês de maio de 1955
Fonte: Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS

Na década de 1960, são menores as incidências sobre o tema das bibliotecas escolares. Ainda assim, algumas sessões permanecem sem alterações, mesmo que em menor número, enquanto outras surgem pela primeira vez nesta década. É o caso do livro, em sua materialidade, que ainda não havia rendido matérias exclusivas ao impresso na década de 1950.

Na edição de junho de 1962, a Revista comemora a “Semana do Livro”, contando uma breve história deste artefato. O texto apresenta a trajetória do livro em suas diversas transformações, menciona a importância da leitura e fornece dicas de como despertá-la nas crianças. Por fim, é lançado um poema da autoria de João Ramos (figura 4), onde o livro é tido como um *irmão*, que acompanha o leitor nos mais diversos momentos. O livro também é tido como um guia e um companheiro: se faz presente no deserto, em noites ruins, e em situações de perigo ou vitória, e é comparado à figura de Jesus, estando de braços abertos às crianças e mostrando a luz aos homens.

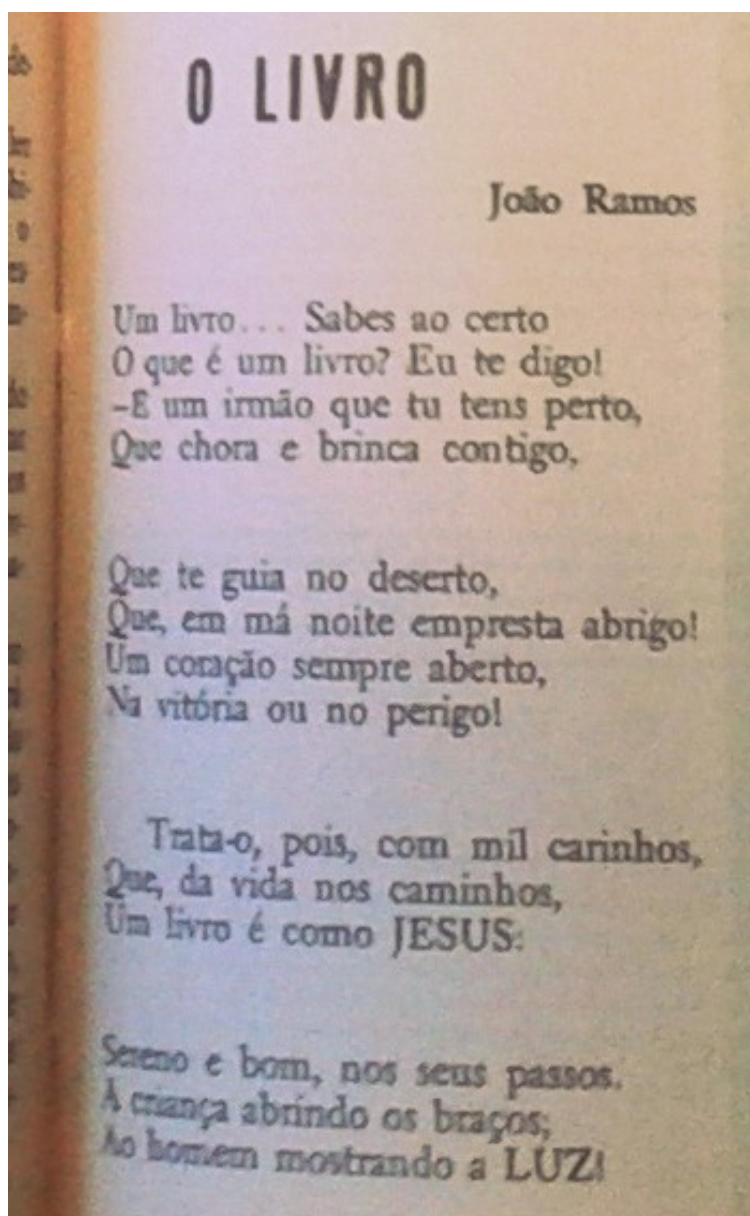


Figura 5: Página da Revista do mês de junho de 1962
Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Na edição de número 112, do ano de 1967 (figura 5), a seção “Cantinho dos livros” fornece dicas de como organizar este espaço. Em um texto breve, o texto tem como objetivo auxiliar os responsáveis pelas bibliotecas a facilitarem as consultas feitas pelos leitores.

Ao encerrar o texto, são sugeridos alguns cuidados com os livros que devem ficar expostos na biblioteca, a fim de orientar os leitores:

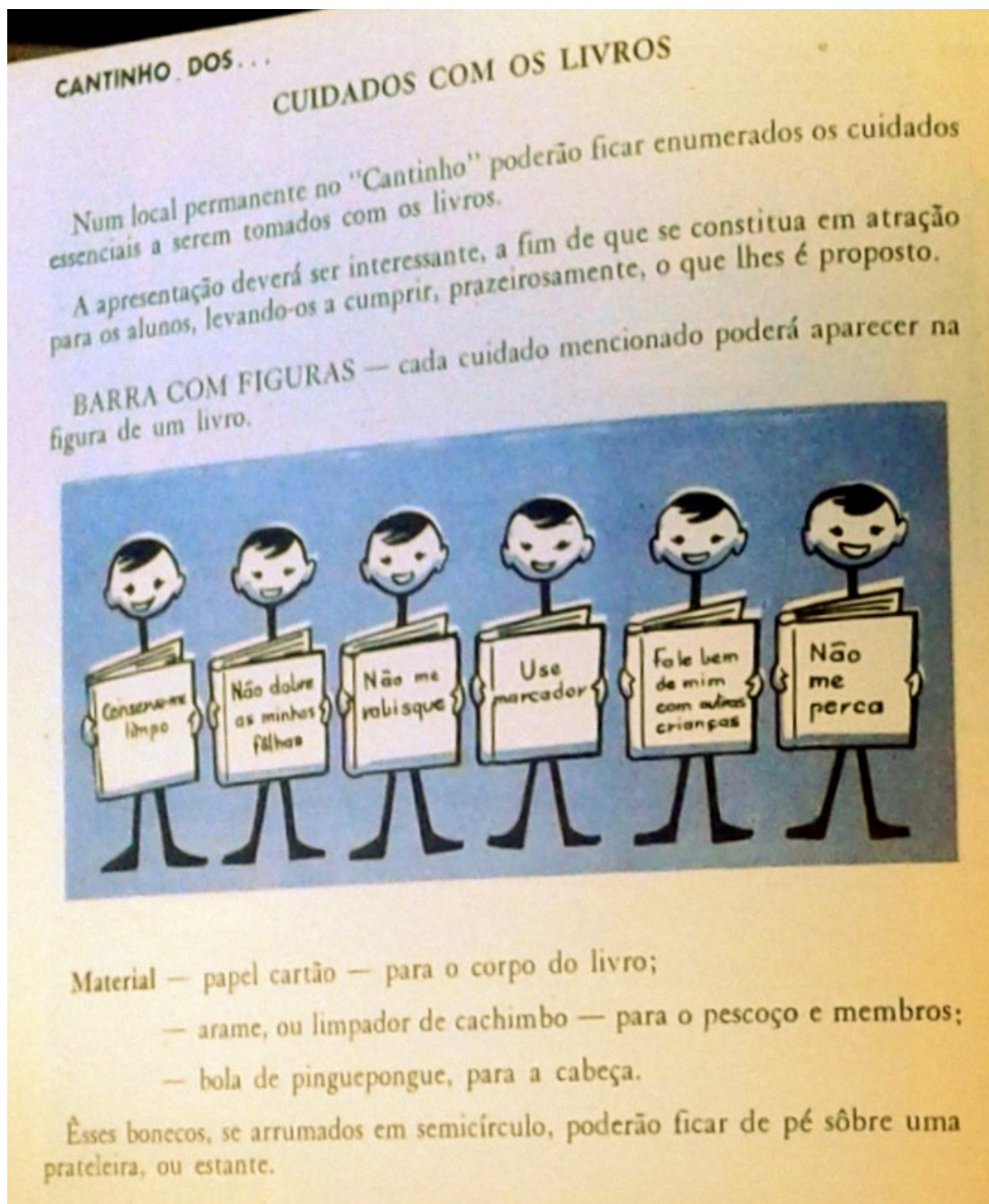


Figura 6: Página da Revista do Ensino de nº 112 de 1967
Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Os dizeres “Conserve-me limpo”, “Não dobre minhas folhas”, “Não me rabisque”, “Use


marcador”, “Fale bem de mim com outras crianças” e “Não me perca” são apresentados em um esboço que serve como modelo a ser reproduzido nas prateleiras ou estantes das bibliotecas escolares, e são considerados como cuidados essenciais a se ter com os livros.

Apesar de o livro em sua materialidade ter rendido poucas colunas específicas na trajetória analisada do impresso, é possível afirmar, devido a sua presença implícita em diversos outros textos da Revista do Ensino, que este elemento exerce função primordial não só no espaço da biblioteca ou da escola; ele é encarado como um objeto sagrado, capaz de trazer inúmeros benefícios à vida de seus leitores em diversos segmentos culturais e sociais.

Montando um clube de leitura

Se o livro exerce uma importância majestosa na Revista do Ensino, a leitura é o ato que o concebe como tal. A importância do “Clube de Leitura” nas bibliotecas escolares é recorrente em quatro edições na década de 1960, com textos longos e cheios de detalhes.

Na edição de março de 1963 (figuras 6 e 7), consta um texto sobre o “Clube de Leitura”, atividade que deverá ser guiada pela professora. Uma das muitas vantagens, segundo o impresso, seria atender as necessidades individuais dos alunos com um grupo de colegas, promovendo atividades diferenciadas e o encontro com a leitura.



CLUBE DE LEITURA

POR QUE ORGANIZAR UM CLUBE DE LEITURA?

Para responder a esta pergunta devemos situar o problema: "Que pretendemos atingir com a educação atual?". Na escola moderna, temos a preocupação principal de criar situações idênticas à vida, onde o trabalho em equipe predomina em todos os ramos de atividades humanas: trabalho, arte, estudo e recreação.

O trabalho em grupo é básico, todos os membros se identificam com o mesmo problema e têm em vista um objetivo comum a alcançar.

É uma atividade que cria oportunidade de debate, em clima de liberdade de expressão, onde há troca de idéias e de experiências. Desenvolve o pensamento crítico, a expressão oral, o vocabulário, o com-

portamento social. Estabelece hábitos de disciplina e cooperação. Proporciona oportunidade de pesquisa e obriga a chegar a conclusões.

A professora, acompanhando o desenvolvimento do trabalho, observará o comportamento e a atitude de seus alunos e só intervirá para guiá-los e orientá-los, quando surgirem situações que as crianças por falta de amadurecimento e experiência, não possam resolver.

Um clube de leitura, além das imensas vantagens que tem por ser um trabalho de grupo, apresenta o aspecto altamente positivo de dar aos alunos oportunidades de leitura e proporcionar atividades variadas, podendo assim atender às diferenças individuais.

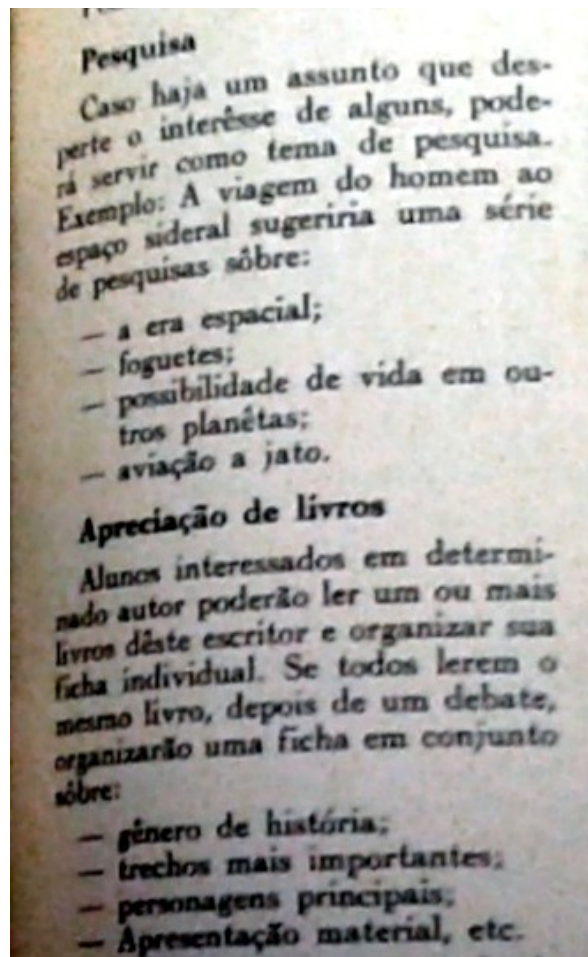


Figura 8: Página da Revista do Ensino do mês de março de 1967
Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

O texto também propõe debates sobre determinados livros e autores, da preferência do grupo, organizados por fichas individuais e coletivas, sugerindo alguns tópicos como modelo. A sessão aborda o clube de leitura especificamente, mas outras formas de leitura são valorizadas como um todo ao longo das edições analisadas.

Algumas considerações

Interpretar o discurso de um veículo de informação é tarefa complexa, ainda mais quando se trata de algo escrito há muitos anos, em um contexto social e educacional que sofreu inúmeras transformações ao longo dos anos.

Estudar a imprensa pedagógica no contexto da História da Educação possibilita resgatar uma parte do passado através da cultura pedagógica disseminada em páginas de periódicos. Analisar a Revista do Ensino com foco nos discursos sobre bibliotecas escolares e seus desdobramentos foi o objetivo deste estudo, levando em conta as rupturas e divergências destas concepções, separadas por mais de meio século.

As sugestões sobre a criação e manutenção de uma biblioteca escolar, as orientações sobre o que seria considerado uma *boa* leitura, os atributos esperados de uma bibliotecária, dentre outros temas, talvez não tenham sido seguidos à risca pela comunidade escolar do Colégio Farroupilha, na criação da Biblioteca Manoelito de Ornellas. Mas, certamente, estas temáticas sugerem uma pequena demonstração do contexto da época.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Um periódico juvenil: civilidades nas páginas do Clarim. **Conjectura: Filosofia e Educação** (UCS), v. 17, p. 123-144, 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Instrução Pública (1872-1875/1887-1888): permuta de luzes e idéias. Os Editoriais de Alambary Luz. In: **Simpósio Nacional De História**, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara. Divertir, educar e formar: CACIQUE - a revista da garotada gaúcha (1954-1963). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus sujeitos na História**, 2006, Goiânia. IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação e seus sujeitos na História. Goiânia: UCGoiás, 2006.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997, 678 p.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e recepção do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.) **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

POLKE, Ana Maria. A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. In: **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. v. 2, n. 1, mar. 1973.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920 – 1930. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A CIDADANIA NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: PUBLICAÇÕES ENTRE 1995 E 2013

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Pós-doutoranda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
martiarena.augusta@gmail.com

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

Resumo

O tema da cidadania é constantemente utilizado em políticas educacionais e documentos institucionais. O presente trabalho insere-se em uma pesquisa maior, a qual analisa textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 2013. Este estudo dedica-se especificamente ao período compreendido entre 1995 e 2013, fase em que houve maior número de publicações sobre o tema. Objetiva-se compreender a trajetória histórica do conceito de cidadania presente nas publicações da referida revista. Verificou-se que, a partir de 1995, como mencionando anteriormente, que houve um incremento de publicações sobre o tema, que foi marcado, também, pela variedade de concepções sobre cidadania e sua relação com áreas diferentes. Palavras-chave: cidadania, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, impressos.

Introdução

A formação cidadã e a cidadania são conceitos frequentemente utilizados em estatutos de instituições educacionais, decorrentes de sua presença na legislação educacional. O título II da LDB, denominado “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, Art. 2º., afirma que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê no Capítulo IV, intitulado “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do pós-doutorado em Educação que visa compreender a trajetória histórica do conceito de cidadania, através da análise dos discursos educacionais referentes ao tema da cidadania, veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), entre os anos de 1944 e 2013. Destaca-se que a referida revista pode ser considerada uma importante publicação em âmbito nacional, que influencia os debates sobre a educação brasileira.

Para balizar esta pesquisa que utiliza como fonte um impresso pedagógico de circulação com amplo recorte temporal, utilizou-se a periodização proposta por Rothen (2005) para o INEP

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pela publicação da RBEP:

2. Período da influência de Lourenço Filho (1944 a 1951);
3. Período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971), que será subdividido em dois: de 1952 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/61, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do ensino de 1.º e 2.º graus;
4. Período da busca de identidade, que pode ser subdividido em quatro: o do fortalecimento do INEP como centro de documentação (1972 a 1975); o da tentativa de desmonte do INEP (1976 a 1980); o da aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995); e o da transformação do INEP em agência de avaliação (1995 a 2013¹²³).

O presente trabalho objetiva compreender o conceito de cidadania veiculado na RBEP entre 1995 e 2013. Para tanto, utilizou-se do referido impresso, como fonte de pesquisa.

História Cultural em diálogo com a metodologia histórico-crítica e a utilização da imprensa como fonte de pesquisa em História da Educação

O presente estudo pauta-se na História Cultural em interlocução com a metodologia histórico-crítica. Embora as referidas correntes ideológicas apresentem posicionamentos diferenciados, entende-se que o seu diálogo pode perpetrar grandes possibilidades de interpretação e análise. A escolha da História Cultural justifica-se por considerar-se a educação como uma parte integrante do que se chama de cultura. Deve-se ter em conta que a abordagem pretendida pela História Cultural não se contrapõe à metodologia histórico-crítica. Essa abordagem metodológica baseia-se no materialismo histórico e pressupõe uma análise dialética da trajetória histórica, com o objetivo de analisar o texto e o contexto. Dessa forma, entende-se que o elemento cultural encontra-se vinculado a um contexto maior e é dele uma representação. Nesse sentido, as práticas culturais (consequentemente educativas) são resultado de um contexto estrutural maior, ao mesmo tempo em que operam para a sua manutenção ou transformação.

A metodologia histórico-crítica fundamenta-se na dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. (SAVIANI, 2008, p.14)

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da

¹²³Embora a pesquisa de Rothen (2005) utilize como recorte temporal o ano de 2001, entende-se que não houve alteração no perfil da revista, logo, optou-se por manter a mesma periodização.

sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

A pluralidade da História Cultural possibilita a investigação da temática cultura/educação, com base na análise das atividades simbólicas de determinados grupos sociais. Para Burke (2008), essa corrente constitui-se, atualmente, como paradigma, ou seja, como modelo metodológico para as pesquisas historiográficas. A sua nomenclatura “nova” refere-se ao seu posicionamento em relação ao modelo anterior, no qual a historiografia dedicava-se à história política. A expressão “nova história” é mais conhecida na França, por ser título de um trabalho de Le Goff, no qual foram apresentados “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (Burke, 2010). Com relação ao conceito de cultura, Burke (2008) o percebe intrinsecamente ligado à ideia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados de uma geração para a seguinte. Ao mesmo tempo, esse autor afirma que, embora a tradição pareça ser um conceito quase autoevidente, é possível que a sua persistência seja mascarada por inovações aparentes.

Como pressupostos teórico-metodológicos, utiliza-se a análise documental, em especial os estudos sobre a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa em História da Educação. Tendo em vista que a fonte de pesquisa a ser utilizada é a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, buscou-se formar um referencial teórico que servisse de base para a análise do referido *corpus* documental. Atualmente, a imprensa pedagógica constitui-se em uma importante fonte de pesquisa em História da Educação, tornando-se um tema recorrente nas pesquisas, tanto em esfera nacional como internacional.

Pode-se dizer que como algumas das referências internacionais mais utilizadas para as pesquisas com a referida fonte no Brasil, destacam-se os trabalhos de António Nóvoa e Pierre e Pénélope Caspard. Ao analisar os periódicos portugueses, Nóvoa afirma que:

A análise da imprensa permite apreender discursos, os quais 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 em que denunciam situações do presente (NÓVOA, 2002, p.11).

Nóvoa (2002) afirma, também, que a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, em uma perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.) e também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. Dessa forma, é admissível dizer que a imprensa propicia o contato com uma série de informações, as quais, organizadas de forma adequada, constituem-se em uma rica fonte de pesquisa. Caspard e Caspard (2002, p. 46), evidenciam a riqueza de suas possibilidades de utilização: “Abundante e diversa, a imprensa pedagógica é um *midia* muito mais interativo que os tratados ou os manuais e dessa maneira constitui um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação”.

Destaca-se, ainda, que segundo o autor a imprensa constitui-se no lugar de uma afirmação em grupo, bem como de uma permanente regulação coletiva. Logo, os apontamentos de Nóvoa (2002) encontram-se em consonância com os de Gonçalves Neto (2002, p.204), o qual 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.

Em âmbito nacional, a imprensa pedagógica tornou-se um tema recorrente nas pesquisas em História da Educação. Dessa forma, optou-se por utilizar a RBEP, tendo em vista sua ampla circulação em esfera nacional e a relevância de suas publicações.

A cidadania no final da década de 1990 e a propagação do tema no início do século XXI

Como mencionado anteriormente, o termo cidadania encontra-se presente em Projetos Político Pedagógicos, em regimentos e regulamentos institucionais e é amplamente utilizado na legislação educacional. Boneti (2008) considera que a cidadania é utilizada em diferentes situações.

Para o autor:

A palavra cidadania está presente nos espaços públicos, nas conversas informais, nos programas e projetos governamentais, etc. de forma que fica um pouco difícil encontrar uma significação uniforme que una todas as situações em que esta palavra é utilizada, (BONETI, 2008, p.23).

O autor ressalta, ainda, que seria possível considerar que a utilização da noção de cidadania está associada, nos dias de hoje, à ideia de coletividade. Para o autor, essa ideia não se restringe ao exercício dos direitos e deveres, mas está relacionada ao que se refere à consciência do entorno.

Entre 1995 e 2013, foram publicados doze artigos na RBEP que abordavam o tema cidadania. Para a seleção nos mesmos, buscou-se, no site do referido periódico, publicações que contassem com o termo cidadania no título, no resumo ou nas palavras-chave. Dos artigos encontrados, dois foram publicados no final da década de 1990 e os restantes, a partir do ano 2000. Destaca-se que, com base na pesquisa de pós-doutoramento, esse trata-se do período com maior número de publicações sobre o tema.

Tabela 1

Publicações que abordam o tema cidadania entre 1944 e 2013.

Período	Número de publicações
Influência de Lourenço Filho (1944 – 1951)	4
Influência de Anísio Teixeira (1952 – 1971)	4
Fortalecimento do INEP como centro de	0

documentação (1972 a 1975)	
Tentativa de desmonte do INEP (1976 a 1980)	0
Aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995)	6
Transformação do INEP em agência de avaliação (1995 a 2013)	12

Fonte: Própria autora com base na análise da RBEP

De acordo com Hilsdorf (2005), as décadas de 1980 e 1990 é costumeiramente denominado como as “décadas perdidas”, tendo em vista que não houve melhoria no padrão de distribuição de renda para o todo da sociedade brasileira. A economia caracterizou-se por um relativo crescimento em alguns setores, ao mesmo tempo em que houve um regime inflacionário permanente e “um significativo processo de concentração de rendas, de propriedades, de capital e de mercado”, (HILSDORF, 2005, p.127).

A década de 1990 e os primeiros anos do século XXI foram marcados pelas políticas neoliberais, as quais delegavam ao setor privado a maior parte de suas obrigações “de maneira tal que os interesses do mercado definem os objetivos, as instituições e os valores da sociedade”, (HILSDORF, 2005, p.132). A autora continua:

Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação forma está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versus* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versus* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versus* cooperação e solidariedade), (HILSDORF, 2005, p.132).

A autora ressalta que as políticas educacionais desse período foram amplamente influenciadas pela agenda privatista de organismos internacionais, tais como o FMI, o Banco Mundial e o BID, os quais apresentam como pontos centrais a privatização e o Estado mínimo.

Cidadania: amplitude de concepções

Entre 1995 e 2013, 42 % dos autores são da área da Educação. Sendo que três dedicam-se à História da Educação e dois à Filosofia da Educação. O restante dos autores é proveniente de áreas bastante diversas, tais como Arquitetura, Administração, Ciências Naturais, Física, Engenharia, Ciências da Computação, Fotografia, Filosofia e Direito. Percebe-se que a cidadania pode ser considerado um tema relevante para diversas áreas do conhecimento.

Tendo em vista o número de artigos que versam sobre o tema e foram publicados entre 1995 e 2013, optou-se por agrupá-los, levando-se em consideração os temas aos quais se relacionam. Dessa foram, foi possível constituir-se quatro grupos:

- 1. Cidadania e práticas educativas:** Da educação do juízo de gosto e Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania.
- 2. Cidadania e Ensino Superior:** Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados; Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania; Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania; Por um olhar democrático às ações afirmativas.
- 3. Cidadania na perspectiva da História da Educação:** As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania; A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto e A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária.
- 4. Cidadania, ética e filosofia:** Ética como tema transversal e Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci.

Cidadania e práticas educativas

Como acima mencionado, dois artigos relacionam a formação cidadã com determinadas práticas educativas. Em 1998, foi publicado o artigo intitulado “Da educação do juízo de gosto”, de autoria de Matheus Gorovitz, o qual discorre sobre a necessidade do ensino das artes e da sua história na educação e afirma que a noção de que a formação do cidadão, do artista e do ser emancipado são interdependentes. Segundo o autor: “Compete ao artista, valendo-se da obra de arte como fator promotor da autoconsciência e autodeterminação (consciência de si), da consciência da cidadania (consciência dos outros), contribuir para a construção da cidade democrática [...]”, (GOROVITZ, 1998, p.89).

Em 2006, foi publicado o artigo “Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania”, de Maria Augusta Salin Gonçalves e Orene Maria Piovesan, o qual se dedica à refletir sobre pesquisa-ação realizada em uma escola de ensino fundamental, com a finalidade de minimizar conflitos existentes na mesma, tendo como foco principalmente o processo de construção de normas, que envolveu alunos, pais, professores, direção e funcionários da escola, e discute os resultados referentes às reuniões realizadas anteriormente com os professores.

O estudo das autoras refere-se a definição de normas por meio de um processo dialógico, o qual envolveu professoras, direção, pais, alunos e funcionários. Ainda que dificuldades e carências tenham sido constatadas, a prática constituiu-se “em momentos significativos que apontam para as possibilidades de formação para a cidadania na escola”, (GONÇAVES; PIOVESAN, 2006, p.215). Destaca-se, ainda, que as mesmas afirma que “colocar limites” é parte integrante dos objetivos de ações educativas que visam contribuir para a formação da cidadania, pois “promovem o exercício da autonomia nas decisões tomadas na perspectiva da responsabilidade

social”, (GONÇAVES; PIOVESAN, 2006, p.212). De acordo com as autoras:

A escola não pode perder de vista o seu objetivo de incentivar o processo de participação de forma permanente, possibilitando, com frequência, momentos de discussão, nos quais alunos, funcionários, pais e professoras possam ser realmente críticos, confrontem as suas idéias, reconstruam concepções e decisões e planejem ações coletivas, fazendo do espaço da escola um lugar de formação para a cidadania. Não há dúvidas de que esses momentos são sempre perpassados por conflitos, contradições e rupturas, mas também por vivências de entendimento, (GONÇAVES; PIOVESAN, 2006, p.218).

Cidadania e Ensino Superior

A maior parte dos artigos publicados no período versam sobre cidadania em contextos de ensino superior. O artigo “Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados” foi publicado em 1999, de autoria de Arménio Rego. O referido artigo é oriundo da área da administração e refere-se especificamente ao conceito de cidadania organizacional, cujo significado refere-se aos “comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização”, (REGO, 1999, p.405).

Em 2000, foi publicado o artigo de autoria de Alfredo Gontijo de Oliveira, Francisco César de Sá Barreto, Heitor Capuzzo Filho, Ivan Domingues, Paulo Sérgio Lacerda Beirão, Ronaldo Antônio Neves Marques Barbosa e Virgílio A. F. Almeida, intitulado “Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania”. O referido artigo dedica-se à análise do papel da educação para a ciência e a tecnologia, em contraste com o papel da ciência e da tecnologia para a educação. Os autores refletem sobre a cidadania na medida em que discutem a questão do que consideram como “humanização da tecnologia”.

Também em 2000, foi publicado o artigo “Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania”, de autoria de Natércia de Souza Lima Bukowitz. Esse estudo apresenta uma hipótese desenvolvida em visita realizada pelos graduandos em Pedagogia ao estúdio da Rádio da Universidade Católica de Petrópolis. Tais visitas ocorrem no contexto de aulas-passeio, prática concebida por Freinet. Nesse contexto, questionou-se a possibilidade do uso pedagógico da Rádio, que, por meio da inserção dos universitários levaria os ouvintes ao exercício da cidadania. De acordo com a autora: “um trabalho compartilhado com a equipe de comunicadores da Rádio UCP, que subsidiando-nos tecnicamente, estaria incentivando o alcance da autonomia e a prática da cidadania entre os estudantes da instituição”, (BUKOWITZ, 2000, p.487).

Em 2011, a RBEP publicou o artigo intitulado “Por um olhar democrático às ações afirmativas”, de autoria de Luis Otávio Vincenzi Agostinho e Vladimir Braga Filho, ambos da área do Direito. O objetivo dos autores é discutir as ações afirmativas enquanto forma de que o Estado

dispõe para atenuar as desigualdades e os privilégios sociais. O estudo analisa, ainda, as estatísticas que apontam para o fato de que os piores índices de salário, saúde e educação ocorrem com cidadãos negros em comparação aos mesmos índices em relação aos brancos. A compreensão de cidadania neste estudo encontra-se relacionada à alteridade, notadamente no que tange ao comprometimento do cidadão no espaço público e o entendimento de que a cidadania deve ocupar o centro das relações sociais. Além disso, os autores entendem as ações afirmativas como forma de garantir a cidadania e o combate à intolerância.

Cidadania na perspectiva da História da Educação

O estudo da cidadania na perspectiva da História da Educação esteve presente em três artigos publicados na RBEP. O primeiro, denominado “As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania”, de Jane Almeida Soares, foi publicado pela RBEP no ano de 2000. Segundo Soares (2000, p.5): “As mulheres sempre lutaram por direitos que lhes foram negados num mundo construído sob a autoridade masculina”. Para a autora, a comprovação dessas lutas se dá pelos vários movimentos feministas, os quais reivindicaram, além do direito político ao voto, educação, instrução, igualdade e cidadania. Dessa forma, o seu estudo dedica-se à apresentar a trajetória desse movimento baseado nas reivindicações femininas. A autora conclui que, mesmo com as conquistas, ainda há muito por fazer nesse sentido.

Em 2007, a RBEP publicou o artigo de Sofia Lerche Vieira, denominado “A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto”. O referido artigo se dedica à análise da educação nas constituições brasileiras, relacionando-as a elementos do contexto em que foram concebidas. Além disso, o artigo apresenta considerações sobre o conjunto dos textos. A autora aponta para o fato de que os textos das cartas magnas expressam os anseios sociais do contexto em que foram produzidos, sem, no entanto, garantir as reivindicações sociais. De acordo com a autora: “A reflexão sobre esses discursos permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena”, (VIEIRA, 2007, p.307).

Em 2009, publicou-se o artigo “A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária”, de autoria de Ademir Valdir dos Santos. O artigo dedica-se a análise de como a educação escolar a serviço do nacionalismo atingiu instituições primárias de regiões de imigração alemã durante o governo Vargas. O autor conclui que: “A escrita revela o uso de textos e imagens como conteúdo estratégico para a inculcação ideológica de valores e atitudes patrióticas na infância”.

Cidadania, ética e filosofia

A relação entre ética e cidadania esteve presente em dois artigos, ambos produzidos pelo mesmo autor, o qual se encontra atuando junto à área da Filosofia da Educação. Em 2009, foi publicado o artigo “Ética como tema transversal”, de Renê José Trentin Silveira, o qual analisa e problematiza o tema “Ética”, integrante dos Temas Transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, o autor analisa o que são temas transversais, a concepção de ética e os pressupostos subjacentes à proposta do tema, bem como as justificativas para que o mesmo integre os temas transversais.

Em 2013, foi publicado o artigo do mesmo autor, denominado “Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci”. O objetivo desse artigo é discutir a relação entre ensino de Filosofia e preparo para a cidadania. Para tanto, o autor identifica a concepção oficial dessa relação com base na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio.

Considerações finais:

O termo cidadania, embora já mencionado na década de 1940, é retomado com maior intensidade a partir da década de 1980, ainda sendo considerado um tema controverso. A partir da década de 1990 e com maior intensidade depois de 2000, o tema difunde-se.

Recentemente, os PCNs e as DCN, insistem na estreita relação entre a escola e a formação cidadã. Dessa forma, entende-se que nesse ponto resida um dos motivos para a profusão de pesquisas sobre a temática. Além disso, várias instituições educacionais reiteram a importância da formação cidadã em seus PPI e seus PDI, sejam elas de Educação Básica ou de nível superior. O posicionamento sobre o tema, porém, tende a ser menos crítico do que na década de 1980, período marcado pelo recente fim da ditadura militar. Entretanto, alguns autores como Silveira (2013), alertam para o caráter liberal da concepção de cidadania, presente na legislação nacional, cuja difusão tende mais a manter a ordem estabelecida, do que promover avanços na qualidade de vida das camadas subalternas.

A partir da década de 1990, no entanto, a formação cidadã retoma a sua importância e o conceito deixa de ser considerado controverso, passando a ser um tema reiteradamente abordado no que se refere à educação. Depois de 2000, vê-se um crescimento do número de artigos dedicados ao tema, a maior parte que compreendem a cidadania como um conceito positivo. Como mencionado anteriormente, o artigo de Silveira (2013), entretanto, apresenta o caráter liberal do conceito no que tange à legislação. Ao analisar artigos e leis, entende-se que, embora a cidadania seja um conceito muito difundido, ainda possui um viés controverso. Além disso, o tema da cidadania encontra-se

vinculado aos movimentos sociais, seja no que tange às ações afirmativas, seja na participação feminina na sociedade. A difusão de estudos sobre o tema constitui-se uma forma de propor uma compreensão mais consolidada para o termo.

Referências bibliográficas:

AGOSTINHO, Luís Otávio Vicenzi; BRAGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 232, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.197, 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão, Inclusão e Cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (orgs.). **Educação e Cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p.19-34.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 10 ago. 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.199, 2000.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

_____. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): a revolução francesa da historiografia**. 2.ed. – São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Pénélope. A imprensa pedagógica e formação contínua dos professores (1815 -1939). In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.216, 2006.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira. Instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados;

Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p.197-225.

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.196, 1998.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação**. – São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p.11 a 32.

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco César de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo Antônio Neves Marques; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.198, 2000.

REGO, Aménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.196, 1999.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n. 212, p. 189-224, jan/abr 2005.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 225, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 2. Ed. Rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 226, 2009.

_____. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 236, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 219, 2007.

A REPRESENTAÇÃO DAS IDEIAS E DOS CONCEITOS DE HELENA ANTIPOFF NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Marlos Mello
Mestrando (PPGEDU/UFRGS)
marlos.mello@ufrgs.br

Resumo

Este trabalho é um exercício de investigação acerca das representações da obra de Helena Antipoff na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa histórica que busca compreender como as ideias e os conceitos da educadora e psicóloga russa foram apresentados e disponibilizados pelo periódico pedagógico. O percurso de pesquisa se iniciou com a leitura dos números da revista publicados a fim de se detectar as características temáticas dos textos de Antipoff. Mais adiante, o estudo se centrou nos temas recorrentes que mostravam a vinculação da trajetória de Helena Antipoff, sua formação e seu percurso profissional, com a divulgação de seus trabalhos desenvolvidos em Minas Gerais na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. E, na última parte, objetivou-se apresentar a repercussão da obra de Helena Antipoff no periódico pedagógico.

Palavras-chave: Revista do Ensino. Helena Antipoff. Educação dos Excepcionais. Ortopedia Mental.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo localizar e identificar nos textos¹²⁴ da Revista do Ensino¹²⁵ as representações estratégicas, explícitas e implícitas, das ideias e dos conceitos desenvolvidos por Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa que veio para o Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para assumir a direção do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento¹²⁶.

A Revista do Ensino no âmbito da Imprensa Pedagógica na História da Educação

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico e documental. Neste quadro, assume-se a perspectiva de que a análise de textos, sejam eles especializados em questões educacionais ou não, oferece amplas possibilidades às pesquisas em História da Educação e de que o reconhecimento da imprensa educacional como documento para a História da Educação se vincula à possibilidade de se obter uma melhor compreensão das realidades educativas e também promover um maior

124Com o objetivo de facilitar a identificação dos documentos dessa pesquisa, optei por chamar de textos todos os artigos, ofícios, comunicados, circulares etc. publicados nos números da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

125Foi possível perceber a vinculação da Revista do Ensino com o sistema educacional do Rio Grande do Sul a partir do contato com a pesquisa desenvolvida por Bastos (2005), pois a autora demonstrou que os discursos da Revista relativos a uma educação racional e científica se basearam, aos modos de realizar a escolarização e de instituir prescrições aos alunos e docentes, pela homogeneização de suas orientações, que vieram modelizar e disciplinar a prática social do magistério rio-grandense. A Revista do Ensino apresenta três fases de publicação e circulação: de 1939 a 1942, de 1951 a 1978 e de 1989 a 1992. Informações detalhadas a respeito dessas fases e da circulação da Revista podem ser encontradas em Bastos (1997; 2005).

126A Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais foi a primeira experiência, realizada no Brasil, de implantação de uma Instituição de Ensino Superior na área de Educação. Seus trabalhos tiveram grande repercussão e a escola tornou-se um modelo para a formação de educadores em todo o país (CAMPOS, 2003).

conhecimento dos aspectos sociais, políticos e culturais que atravessam o cotidiano escolar. A respeito da imprensa pedagógica, Catani e Bastos afirmam que tais documentos devem ser valorizados na medida em que se tornam “um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise veiculada e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (1997, p. 5).

Ao se somar às pesquisas sobre a história da imprensa de caráter educacional nos identificamos com a articulação entre a História da Educação e a História Cultural, pois que esse encadeamento aparece nos trabalhos de referência de Maria Helena Camara Bastos no campo da imprensa escolar, tendo como interesse a análise de periódicos pedagógicos como um dos mecanismos de educação continuada e como dispositivo de orientação e direção - intelectual e moral - do magistério.

A imprensa pedagógica é composta por jornais, boletins, Revistas etc. periódicos editados por professores, para professores, que contêm e/ou oferecem perspectivas para a compreensão das representações da educação e da escola, resgatando o discurso de uma época, analisando as ideias veiculadas e sua trajetória no cenário educacional (BASTOS, 1997). Este trabalho, ao examinar os textos da Revista do Ensino, compartilha das preocupações que mobilizam os historiadores da educação e o trecho a seguir, desenvolvido por Bastos, reforça o peso dessa interface entre a história da educação e a imprensa pedagógica na significação da pesquisa:

As representações de vida escolar veiculadas pela imprensa pedagógica interessam pelo que indicam em termos dos projetos de intervenção nela articulados. Prescrevendo determinadas práticas, veiculando valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa de educação e ensino afigura-se como fonte importantíssima para a História da Educação (BASTOS, 2005, p. 27).

A Revista do Ensino é considerada um periódico pedagógico que circulava como uma publicação que pretendia vincular e divulgar o saber produzido na Universidade de Porto Alegre (UPA), nos distintos órgãos de pesquisa instalados no Brasil e o direcionamento pedagógico dos professores e técnicos da Divisão Geral da Instrução Pública do Rio Grande do Sul. A Revista tinha como foco editorial o magistério e pretendia servir de veículo das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino e das notícias educacionais:

Durante os anos de sua publicação constituiu-se num significativo instrumento de propagação da doutrina oficial: tribuna para diferentes especialistas, que expuseram seus pensamentos, refletindo o movimento de ideias, em nível regional e nacional (BASTOS, 1997, p. 50).

A maioria dos exemplares da Revista constituía-se por sessões formadas por traduções de artigos ou

livros de autores estrangeiros ou publicações retiradas de outros jornais e revistas nacionais da época; inúmeros relatos de experiências de professores, diretores, assistentes e técnicos da rede estadual de ensino ou discursos e recomendações dos governantes, notícias sobre acontecimentos como congressos, formação de bibliotecas e museus, em suma, do que estivesse ocorrendo de importante ou interessante no cenário nacional e/ou internacional (BASTOS, 1997; 2005). A Revista se pretendia de circulação regional e nacional e procurava estabelecer a defesa de uma estrutura pedagógica caracterizada por uma associação de ideias e práticas com o objetivo de estabelecer uma mudança, uma alteração e até, em alguns casos, romper com as práticas institucionais e educacionais estabelecidas. Essas mudanças pretenderam, fundamentalmente, “estabelecer as bases científicas para o ensino” nas escolas (PERES, 2000, p. 126). As primeiras duas fases do periódico apresentam as marcas das dificuldades de edição dos números devido às inúmeras dificuldades, principalmente financeiras, para manter-se a periodicidade em um cenário de pouca frequência de publicações. Em virtude disto, é possível cogitar que nestes períodos a Revista do Ensino era o instrumento pedagógico de maior divulgação ou de circulação mais intensa entre o professorado gaúcho. Tendo em vista que a Revista circulou nos grupos escolares estaduais e nas escolas confessionais e privadas que possuíam o curso normal, passando a se constituir como um canal de comunicação direto entre a Diretoria de Instrução Pública e os professores. Os técnicos e inspetores da Diretoria tinham como uma de suas funções a observação do uso da Revista e sua circulação nas escolas, pois recomendava-se que ela fosse lida pelos professores e demais profissionais. Assim, houve um grande investimento para que ela fosse difundida entre os educadores em todo o Estado (BASTOS, 1997; 2005).

Direção teórico-metodológica da pesquisa

Conforme anunciado anteriormente, este trabalho se insere nos limites de um campo de pesquisa denominado História da Educação. Tal campo se estrutura, portanto, em referência à história e à educação. A História da Educação configura-se como uma área multidisciplinar e interdisciplinar, isto é, trata-se de um campo de pesquisa que privilegia as relações abertas da educação e das instituições educacionais com a sociedade. A perspectiva da multiplicidade presente nos estudos da História da Educação faz com que ela possa se ancorar no princípio da História Cultural de que toda a história é, ao mesmo tempo, intrinsecamente, social e cultural (PROST, 1998). A História Cultural aparece como a que convém ao mundo contemporâneo porque se centra nas produções simbólicas, nas representações, nos termos e enunciados nos quais ele se encontra, isto é, “esperam dela uma abordagem global e pedem-lhe que esclareça o próprio sentido do nosso tempo e da evolução que a ele leva” (PROST, 1998, p. 123). Esse ponto se torna importante porque

pode estar em conexão com a indicação de que “a história cultural [...] tem como objeto principal identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002a, p. 16-17).

A partir da abordagem histórica, pretende-se que seja possível apresentar ao leitor deste trabalho as representações das ideias e dos conceitos desenvolvidos por Helena Antipoff em um conjunto de textos editados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul visando-se uma análise alinhada e inspirada na ideia de Chartier “em propor a inteligibilidade mais adequada possível de um objeto, de um *corpus*, de um problema” (2002b, p. 18). Para tanto, o passo inicial desta pesquisa, foi a realização de um levantamento junto ao Acervo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de identificar e listar a ocorrência de textos de autoria de Helena Antipoff. Foram consultados todos os números da Revista do Ensino e foram localizados seis textos de autoria ou co-autoria da educadora e psicóloga russa tratando da temática da educação dos excepcionais, do papel das classes especiais e da divulgação dos princípios da ortopedia mental.

A análise apresentada a seguir permitiu ver que as concepções e as ideias de Helena Antipoff aparecem, na Revista do Ensino, atreladas, sobretudo, a sua trajetória e formação profissional visando servir de modelo de inspiração para as professoras leitoras da Revista.

Educação dos excepcionais: a organização das classes especiais e a ortopedia mental

O trabalho de Helena Antipoff apareceu na Revista do Ensino em virtude de sua forte atuação no campo da educação especial, da psicologia educacional e da ortopedia mental, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores de todo o Brasil (CAMPOS, 2010). Sobre o papel e o significado da obra de Helena Antipoff, Lourenço Filho escreveu:

Na vida e trabalhos de Helena Antipoff, há uma lição de grandeza humana, de enorme significado para todos quantos à educação se dediquem. Começa por ser uma expressão de amor universal. Ela não tem amado e servido a um só país, mas, a muitos, quer pela ação direta, quer pelas lições científicas, a força de inspiração, o exemplo de trabalho árduo e persistente (REVISTA DO ENSINO, 1962, n. 86, p. 89).

Helena Antipoff nasceu na Rússia, mas teve a sua formação universitária em Paris, primeiramente no laboratório de psicofisiologia da Sorbonne onde trabalhou com Alfred Binet, e depois em Genebra, principalmente no Instituto Jean-Jacques Rousseau, escola destinada à formação de educadores e centro de pesquisa em ciências da educação onde se diplomou e tornou-se assistente do neurologista e psicólogo Édouard Claparède. Enquanto aluna de Claparède, Helena colaborou na instalação da *Maison des Petits*, escola infantil anexa ao Instituto, destinada à experimentação de métodos de ensino e à pesquisa em psicologia da criança (CAMPOS, 2003).

Entre os métodos utilizados para “as primeiras experiências de observação psicológica com crianças de países ocidentais” (ANTIPOFF, 1975, p. 90) ocorreu à aplicação de testes psicológicos, baseados na Escala Métrica de Inteligência de Binet¹²⁷, dos quais a educadora participou dos ensaios de padronização enquanto aluna de Binet na Sorbonne. Antipoff referiu-se ao método de Binet como “um golpe de gênio no terreno da psicologia aplicada” (ANTIPOFF, 1992, p. 73) porque comparando crianças de diversas idades, o nível de classificação revelava o nível de desenvolvimento mental. Foi essa a ideia de Binet. O nível de sua escala foi formulado de maneira a fornecer a idade mental. Assim, se uma criança somente se mostrava capaz de executar os testes assinalados como próprios dos 6 anos, ela era classificada com a idade mental de 6 anos, por exemplo, e as crianças cujas idades mentais fossem bastante inferiores às suas respectivas idades cronológicas deveriam ser submetidas a educação especial (GOULD, 2003).

O contato de Antipoff com a educação especial na Europa foi o que marcou primeiramente a sua experiência peculiar de lidar com as crianças. E foi, justamente, na sua atuação junto ao sistema de ensino especial, buscando sistematizar a aplicação dos princípios da psicologia infantil de Claparède, que a educadora colocou em destaque os excepcionais¹²⁸. As medidas tomadas em relação à educação especial, como a aplicação da Escala de Binet e a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a ideia da criança excepcional para a qual não existia uma destinação, gerando a necessidade de se criar instituições para recebê-las e a formação de educadores para ensiná-las (CAMPOS, 2010).

No final da década de 1920, período em que foi convidada para vir para o Brasil, Antipoff atuava como professora e pesquisadora da Universidade de Genebra, responsável pela cadeira de psicologia da criança e técnicas psicológicas. No laboratório de psicologia do Instituto Rousseau realizava, como assistente de Claparède, pesquisas sobre testes psicológicos, sobretudo de inteligência global, aplicados às crianças em geral (PINTO & JACÓ-VILELA, 2004).

É nesse período que a experiência e o currículo de Helena Antipoff ultrapassaram as fronteiras dos países de língua francesa. Além do nome da educadora ser citado em pesquisas internacionais, Antipoff chamou a atenção do governo de Minas Gerais pela qualidade de sua produção científica (CAMPOS, 2010) em um cenário político educacional em que se pretendia

127A Escala Métrica de Inteligência de Binet era composta por um conjunto de provas, das quais se achava eliminado, tanto quanto possível, tudo que poderia depender da escolarização propriamente dita: nela nada se encontrava de relativo à geografia, história ou matemática. Eram questões que Binet acreditava que qualquer criança poderia resolver, com os elementos oferecidos pela prática da vivência do mundo, ou seja, pela natureza do examinando. Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com êxito a tarefa em questão. A criança começava por realizar as tarefas que correspondiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, ia realizando as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar (GOULD, 2003).

128Antipoff introduz no léxico da psicologia educacional o termo “excepcional” para se referir às crianças cujos resultados nos testes psicológicos afastavam-se da zona de normalidade, o que justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003, p. 218).

“subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, fornecendo os padrões aos quais seriam comparados os resultados obtidos anualmente pelos alunos” (CAMPOS, 2003, p. 218), a fim de se constituir as classes homogêneas, isto é, selecionadas por nível de inteligência.

O intento político educacional do governo mineiro de convidar Helena Antipoff para trabalhar no Brasil compôs um movimento que envolveu outros Estados da Federação e que, apesar de não integrar uma ação política nacional de educação, buscou colocar em prática o ideário de se “testar a aplicação destas ideias em nosso meio e de preparar elementos capazes de orientar e avaliar sua implantação nas escolas” (PEIXOTO, 1981, p. 173-174). Tais ideias que deveriam ser aplicadas eram as de Helena Antipoff que chegava ao Brasil para dirigir o Laboratório de psicologia e lecionar fundamentos psicológicos na Escola de Aperfeiçoamento para Professores em Minas Gerais. A respeito dos primeiros anos de Antipoff no Brasil, Rafante e Lopes destacam:

Uma vez iniciadas suas atividades em Belo Horizonte, Helena Antipoff passa a compor o cenário educacional brasileiro e a fazer parte dessa intrincada teia de relações que contribuíram para o reconhecimento intelectual da psicologia, aproximando-a da educação, criando as bases científicas para a pedagogia experimental. Além disso, a executar importantes ações direcionadas aos excepcionais (2009, p. 16).

Sob a direção de Antipoff, o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento se transformou num centro de pesquisas psicoeducacionais de intensa atividade. A sua ideia era a de que os conhecimentos psicológicos deveriam ser testados na prática pelas suas alunas que eram professoras que já atuavam nas escolas primárias, visando “fornecer às alunas a oportunidade de observar a expressão empírica dos fenômenos psíquicos e psicossociais estudados na teoria, ilustrando-os” no cotidiano (CAMPOS, 2010, p. 43).

Estabelece-se, desta forma, que as professoras primárias (alunas de Antipoff), caberia o papel preventivo de organizar classes homogêneas, de modo a agrupar crianças com a mesma capacidade de aprendizagem e o mesmo desenvolvimento mental. A partir daí, o Laboratório de Psicologia foi “chamado a colaborar de forma mais intensa com os grupos escolares no processo de implantação de um sistema de classes homogêneas nas escolas” (CAMPOS, 2010, p. 48).

Neste processo de separação dos alunos em diferentes tipos de classes, as crianças consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade, foram classificadas em termos de “excepcionais orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária ou biológica, e os “excepcionais sociais”, isto é, “aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação” (CAMPOS, 2003, p. 218). Para essas crianças, Antipoff considerou a necessidade de uma educação específica visando “oferecer aos excepcionais, indivíduos taxados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendência à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne a sua

anormalidade inoperante” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 87).

Para Antipoff, o papel da pedagogia experimental consistiria em verificar exatamente o caráter de cada escolar e indicar os meios de se evitar as fragilidades de cada um deles, avaliando os meios de se perceber as deficiências preventivamente. As pesquisas desenvolvidas ao longo dos primeiros dez anos no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento deixam marcado o desejo de se classificar e ordenar a infância dentro do espaço escolar, mas também uma preocupação que questionava a validade dessas ações quando direcionadas as crianças pobres, revelando que os fatores intrinsecamente ligados à condição de pobreza, como alimentação e moradia, por exemplo, poderiam interferir diretamente nos resultados das pesquisas realizadas¹²⁹. Tendo em vista este fator, Antipoff adota uma perspectiva distinta da corrente hegemônica da época, ao propor uma interpretação em bases socioculturais. Para ela, as medidas de inteligência utilizadas pelos estudiosos, em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet, poderiam ser consideradas índices da “Inteligência Civilizada”, isto é, da “natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (ANTIPOFF, 1931, p. 131-132). É nessa época que a pesquisadora estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere a educação infantil um novo significado ao conceito de ortopedia mental¹³⁰ “visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes” (CAMPOS, 2003, p. 218). Essa posição levava-a a acreditar que a educação destas crianças deveria ser auxiliada “por meios mais analíticos, mais artificiais, pelos exercícios de ortopedia mental” (REVISTA DO ENSINO, 1941, n. 19, p. 133).

A ortopedia mental de Antipoff objetivava “despertar na criança a prontidão e flexibilidade para dirigir os órgãos dos sentidos e adaptar o seu corpo na direção necessária” visando à concentração momentânea da energia mental infantil, a manutenção sobre dada tarefa durante um tempo mais ou menos longo e a distribuição da energia sobre várias tarefas ao mesmo tempo (REVISTA DO ENSINO, 1941, n. 19, p. 134).

Estrategicamente, Helena Antipoff, organizou e adaptou exercícios de ortopedia mental para serem utilizados pelas professoras das escolas primárias. Tais exercícios e suas instruções de aplicação foram publicados na Revista do Ensino (1941, n. 19) e podem ser considerados como os primeiros exemplos de recomendação prática e de avaliação subjetiva no periódico pedagógico. Por se tratarem de exercícios de descrição curta, encontram-se listadas abaixo as suas instruções de aplicação.

¹²⁹Antipoff criticava em suas pesquisas os testes psicológicos no momento em que eles se propunham a classificar um atributo em universal e estável, determinado geneticamente e independente da ação do meio sociocultural (CAMPOS, 1992).

¹³⁰O conceito de ortopedia mental de Binet objetivava o trabalho específico com crianças consideradas especiais por meio do treinamento das suas habilidades escolares básicas (CAMPOS, 2010).

Exercício de atenção concentrada de Rybakoff - adaptado por Helena Antipoff

O professor da turma deveria levar para a sala de aula uma prancha com o desenho de um quadrado ou um círculo dividido em cinco retângulos numerados de 1 a 5. A primeira divisão deveria conter 4 ou 5 desenhos de “estrelas”, a segunda 8 ou 9, a terceira 15 e a quarta 30. As crianças deveriam ser orientadas a contar o número de “estrelas” e anotar em uma tabela correspondente a cada divisão do quadrado o número somado de “estrelas”.

Exercícios de atenção com escolha de Sante de Sanctis - adaptado por Helena Antipoff

Para que a proposta do exercício fosse bem executada o professor da turma deveria expor no quadro da sala de aula uma prancha com o desenho de frutas ou legumes. Dentre elas ele colocaria três bananas, seis mangas, dez maçãs, doze jabuticabas e dezoito grãos de uva. Logo em seguida, as crianças deveriam ser orientadas a contar separadamente as frutas e inscrever o número contado numa folha de papel, ou, caso a criança não soubesse escrever, ela deveria desenhá-las tantas vezes ela se achar no quadro desenhado pelo professor. Antipoff sugeria quem em classes com crianças “avançadas intelectualmente” o mesmo exercício poderia ser aplicado, mas no lugar de frutas as crianças deveriam contar as figuras geométricas e distribuí-las em colunas verticais ou horizontais.

Exercício de atenção concentrada de Bourdon - adaptado por Helena Antipoff

O professor da turma deveria primeiramente distribuir para cada uma das crianças o recorte de um jornal, ou de um texto qualquer. Em seguida solicitaria que elas marcassem durante três minutos todas as letras “a” que encontrassem no texto; nos outros três minutos, a letra “r”, mais três minutos a letra “s”, depois as vogais “o” e “i”, em seguida “t”, “f” e assim por diante todas as letras do alfabeto. Depois de concluída essa primeira parte, as crianças deveriam ser orientadas a contarem a quantidade de letras marcadas.

Outro exercício de atenção sugerido por Helena Antipoff em lógica semelhante aos anteriores era o chamado “cálculo mental contínuo de Kraepelin” e, foi adaptado para aplicação em crianças a partir do segundo ano escolar. Nesse caso, os escolares deveriam receber folhas com colunas verticais com números de algarismo. A um sinal dado pelo professor as crianças começariam a fazer a soma dos algarismos subjacentes, um por vez, começando pelo primeiro e o segundo, depois o terceiro, o quarto, o quinto etc., inscrevendo a soma à direita do segundo número da adição. A cada três minutos o professor deveria soar um sinal e as crianças deveriam marcar com o lápis os

algarismos que elas dispunham para adicionar.

Uma vez terminados todos os exercícios, Antipoff sugeria que o professor deveria recolher todas as folhas utilizadas e avaliando a participação das crianças e as suas respostas poderia sinalizar o nível de atenção de cada uma: “uma vez findada a duração marcada, o mestre recolherá os testes e corrigirá, ele próprio, o trabalho, podendo assim julgar o resultado de cada criança em comparação com as outras” (REVISTA DO ENSINO, 1941, n. 19, p. 136).

A abordagem da ortopedia mental, por meio dos exercícios de atenção sugeridos por Antipoff, pretendia influenciar positivamente no desenvolvimento das crianças porque a informação fornecida pelas avaliações deveria ser considerada uma medida para qualificação do trabalho docente, mais do que a simples aplicação de testes para uma avaliação das capacidades naturais de cada estudante (CAMPOS, 2010). Nessa atuação, considerou que a escola regular não atendia às necessidades de todas as crianças e, por isso, direcionou sua ação no sentido de criar instituições para receber as crianças consideradas “excepcionais”.

Antipoff acreditava que as escolas para excepcionais deveriam “ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços mais largos permitem movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol, melhor que o relógio e os sinos, marca às horas, convidando ao trabalho e ao sono” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 87). Partindo desses princípios, Helena Antipoff desenvolveu vários trabalhos com a intenção de viabilizar a educação dos excepcionais, dentre eles lidera a criação da Sociedade Pestalozzi (1932) e da Escola da Fazenda do Rosário (1940). Tais instituições significavam uma grande mudança em relação à forma de lidar com as crianças classificadas como excepcionais (CAMPOS e QUINTAS, 2007).

A Sociedade Pestalozzi e a Fazenda do Rosário na Revista do Ensino

Ao longo dos anos em que foi residindo no Brasil, Helena Antipoff foi se convencendo da necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para as crianças que acabavam sendo enviadas para asilos, completamente marginalizadas pela sociedade, e quase sempre rotuladas com termos pejorativos como anormais, idiotas, débeis mentais, retardadas insuficientes, revoltadas, dando ideia de algo definitivo, irremediável, sem nenhuma esperança, como se nada pudesse ser feito por elas – afinal, a partir do pressuposto biológico, médico-pedagógico, tais crianças já nasciam acometidas “ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora, pelas atitudes antissociais de brutalidade ou de revolta surda, ora por outras manifestações doentias” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 87).

A primeira Sociedade Pestalozzi¹³¹ brasileira foi instituída em 1932, em Belo Horizonte, por

131A Sociedade Pestalozzi era uma associação civil e filantrópica mantida por doações públicas e privadas, “destinada a proteger as crianças e adolescentes excepcionais e preservar a sociedade e raça das influências nocivas para a sua

um grupo de religiosos, psiquiatras, educadores e intelectuais que uniram-se a causa de Helena Antipoff visando não apenas realizar um trabalho direto com as crianças excepcionais, como também instaurar atividades de caráter preventivo. Assim a Sociedade se propunha a

[...] assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas [...], acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade (ANTIPOFF, 1937, p. 8).

Dentre as atividades promovidas pelos profissionais que atuavam junto a Sociedade, pretendia-se a orientação sobre os problemas atinentes à infância excepcional, para que o mais cedo possível se detectassem possíveis dificuldades. Palestras, conferências públicas, e cursos eram realizados para que o excepcional fosse entendido por toda a população como um indivíduo que precisava de atenção e cuidado por parte de toda a sociedade brasileira. Com esses trabalhos, Antipoff pretendia “chamar a atenção das autoridades [...] para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas” que viviam na “excepcionalidade”, isto é, sobre o estigma socialmente produzido da exclusão social (CAMPOS, 2003, p. 221). Avaliando tal situação, a Sociedade Pestalozzi procurava “resguardar os direitos das crianças em situação de risco social” (CAMPOS, 2003, p. 222).

Do lugar de presidente da Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff escreveu para a Revista do Ensino postulando algumas características que os educadores deveriam ter para trabalhar nas classes especiais, principalmente com crianças excepcionais. Tais eram: “cultura pedagógica sólida, desprovemento de complexos otimistas e entusiastas, no que diz respeito à sua profissão e possuir uma faísca de espiritualidade que os transformem [...] em verdadeiros apóstolos do bem” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 90). E as escolas para excepcionais, segundo Antipoff, deveriam ser estabelecimentos “onde se educam crianças, onde se estudam problemas e processos educativos e onde se formam os educadores”. Para realizar estas atividades, Antipoff sugeria que as escolas se comportassem como “laboratórios de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores com o objetivo de fortalecê-los para o trabalho de guiar os que precisam de reajustamento social e a sua readaptação mental” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 90).

Na mesma época, a Revista do Ensino informa que “é digno de registro e divulgação a obra deveras grandiosa que vem realizando em Belo Horizonte a Sociedade Pestalozzi, sob a direção inspirada e dinâmica da Professora Helena Antipoff” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 139). Esse texto foi denominado “A assistência á infância e a higiene mental em Minas Gerais” e procurava divulgar nas páginas da Revista que a Sociedade Pestalozzi pretendia “proteger as saúde mental e equilíbrio moral” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939, p. 1).

crianças e os adolescentes excepcionais (sub e super-normais) e preservar a sociedade e a raça, das influências nocivas a sua saúde mental e equilíbrio moral” (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 139). Diante de tal quadro de apropriação e divulgação das ideias de Helena Antipoff, o texto apresenta em um de seus trechos que a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul estava recebendo oito publicações produzidas pela Sociedade Pestalozzi. Tais obras eram as seguintes:

- 1 - Infância excepcional – revista consagrada a questões da anormalidade mental;
- 2 - Pestalozzi: sua vida e suas obras – Prof. Firmino Costa;
- 3 - Educação das crianças retardadas – Alice Descoudres;
- 4 - Aspectos fundamentais da educação – Dr. Clovis Salgado;
- 5 - Higiene Pré-natal – Dr. Clovis Salgado;
- 6 - Ficha cronológica de observação da criança (para pais, educadores e médicos) – Profa. Helena Antipoff;
- 7 - Ortopedia mental – Profas. Helena Antipoff e Naytres de Rezende;
- 8 - Manual de exercícios para o uso individual e coletivo – Profas. Helena Antipoff e Naytres de Rezende.

Além dessas publicações, o texto cita que a Secretaria da Educação e a Revista do Ensino haviam recebido um relatório das atividades promovidas pela Sociedade Pestalozzi:

No Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi, que tivemos o prazer de receber, vem descrita a atividade eficiente da benemérita instituição, com observações interessantes relativas às pesquisas científicas nos campos da biologia e medicina, e da psicologia e pedagogia. Entre os planos para o futuro, está figurada a criação de uma Escola Granja, com a finalidade de ministrar ensinamentos agro-industriais e habilitar adolescentes, de ambos os sexos a profissões produtivas no ramo agrícola e nas indústrias (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 140).

A “Escola da Granja” que o trecho cita era, sem dúvida, a Escola da Fazenda do Rosário, propriedade rural localizada no município de Ibirité, a 26 Km de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. Tal escola estava sendo inaugurada com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas e pretendia funcionar como um centro rural de pesquisa, preparo, orientação e divulgação de assuntos educacionais, atendendo indivíduos independentemente do seu nível mental e condição social, em classes regulares ou especiais. Havia uma preocupação em oferecer vários campos de ocupação produtiva e educacional para todas as crianças que dependiam da assistência da Escola (CAMPOS, 2010). Também nessa época Helena Antipoff tornou-se professora fundadora da Cadeira de Psicologia Educacional na Universidade de Minas Gerais, lecionando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Tanto as experiências da Sociedade Pestalozzi quanto a da Escola da Fazenda do Rosário apareceram na Revista do Ensino como duas grandes instituições criadas à luz da liderança de Helena Antipoff, mas com o investimento da iniciativa privada:

Constatamos com júbilo esta bem estruturada organização mineira, fruto da iniciativa

particular, tão necessária em todos os setores para que possamos resolver problemas como este diretamente ligado à formação de novas gerações. É a instituição um atestado eloquente do que pode a iniciativa particular, quando amparada pelos poderes públicos, da capacidade de realização do brasileiro. O nosso voto é que o exemplo frutifique e que se estenda às outras unidades da Federação (REVISTA DO ENSINO, 1940, n. 6, p. 140).

A Escola da Fazenda do Rosário foi o resultado de uma ação conjunta viabilizada, principalmente, pela campanha realizada em todo o Brasil pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand, empresa nacional de comunicação que na época reunia diversos jornais, revistas e emissoras de rádio. Tal campanha mobilizou suas frentes de comunicação para a arrecadação de doações que tornaram possível a compra da propriedade onde se implantou a Escola. Em 1940, duas professoras – Iolanda Barbosa e Cora Faria Duarte – e seis meninos do abrigo de menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte passaram a morar “na casa de adobe, de chão batido, sem água encanada nem luz elétrica” (CAMPOS, 2010, p. 71), que foi disponibilizada para a educação dos excepcionais e para a experimentação pedagógica visando à formação de educadores para o ensino especial.

A repercussão do trabalho de Helena Antipoff na Revista do Ensino

As obras de Helena Antipoff ocuparam as páginas da Revista do Ensino e preencheram as suas linhas com informações alinhando a sua trajetória pessoal e profissional ao êxito nas suas atividades, procurando sempre coloca-lá como um exemplo de educadora e pesquisadora para as professoras leitoras da Revista do Ensino.



(REVISTA DO ENSINO, 1962, n. 85, p. 86).

A dimensão sociocultural da atuação de Helena Antipoff foi representada na Revista do Ensino pela influência da educadora e psicóloga nos meios educacionais brasileiros, mais particularmente no que se refere à criança considerada excepcional. Essa influência pode ser observada em diversos estudos, por exemplo, no de Claudemir de Quadros, que constatou em sua tese de doutoramento que a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais foi um local que recebeu dezenas de professores gaúchos para a formação, principalmente no tocante à psicologia experimental e a organização de classes nos grupos escolares, orientação e seleção profissional, inteligência, meio social e escolarização. Segundo o autor, o Laboratório de Psicologia dirigido por Antipoff foi um dos espaços privilegiados para a consolidação dos testes psicológicos como instrumento de medidas objetivas para classificação dos escolares, muito utilizados pelos técnicos e professores do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE) ¹³².

132O CPOE era um órgão da Secretaria da Educação que intervia diretamente na organização do ensino, na formação dos professores, na orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas do Estado e na função normativa da rede pública estadual de ensino (PERES, 2000). Foi possível precisar melhor a influência do CPOE na educação do Rio Grande do Sul a partir do contato com a pesquisa desenvolvida por Quadros (2006), pois o autor demonstrou que os

Essas iniciativas de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento, no Instituto Pestalozzi e na Escola Fazenda do Rosário, receberam atenção especial em cinco páginas da Revista do Ensino de novembro de 1955, por meio do relato de uma visita de estudos que a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul havia promovido e patrocinado para quinze professoras das escolas estaduais primárias. Durante a visita a Escola da Fazenda do Rosário as professoras puderam cumprimentar a “insigne educadora Helena Antipoff que, por sua excepcional abnegação e dedicação ao menor subdotado, se tornou merecedora da admiração e do carinho de todos os brasileiros” (REVISTA DO ENSINO, 1955, n. 35, p. 27).

Na Revista do Ensino, Helena Antipoff foi retratada como uma grande educadora, inclusive comparada a Pestalozzi, como no trecho a seguir:

Não é por acaso que escolheu o nome deste grande educador para o movimento de Institutos e Sociedades que se criaram durante estes últimos trinta anos em todo o Brasil; São duas personalidades parecidas e pode-se dizer que no caso dos dois, as mesmas causas produziram os mesmos efeitos (REVISTA DO ENSINO, 1962, n. 85, p. 87).

Essa maneira de expressar a relação que Antipoff mantinha com a educação brasileira reitera a intenção da Revista na retratação da sua imagem como modelo de educadora.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo localizar e identificar na Revista do Ensino as representações explícitas e implícitas dos conceitos e das ideias de Helena Antipoff. Para tanto, buscou-se abordar o cenário que a sua trajetória pessoal e seu percurso profissional de pesquisadora, educadora e psicóloga ocuparam na Revista, levando-se em conta que ela veio morar no Brasil em 1929 a convite do governo de Minas Gerais, mas que teve as suas ações divulgadas e propagadas em praticamente todos os cenários da educação brasileira (CAMPOS, 2010).

Para a História da Educação este trabalho se justifica pela intensa atividade da professora Helena Antipoff no campo da educação especial e da psicologia educacional. Na Revista do Ensino ela foi retratada como exemplo de educadora e defensora das crianças, que sem dúvida fez da educação infantil uma bandeira cívica e política de apelo justificativo em prol dos que viviam na excepcionalidade. Estrategicamente a Revista objetivava mostrar que Antipoff buscou atuar em várias frentes, implantou instituições para assistir as crianças, principalmente as que eram consideradas marginalizadas e abandonadas, como a Sociedade Pestalozzi e a Escola da Fazenda do

discursos do setor relativos a uma educação racional e científica, dos modos de realizar a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais aparecem como evidências no planejamento, articulação e estruturação do sistema educativo gaúcho.

Rosário, entidades que apareceram na Revista do Ensino procurando inspirar a produção de uma imagem de trabalho para as professoras leitoras da Revista.

Referências

- ANTIPOFF, Daniel. Helena Antipoff: sua vida sua obra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- ANTIPOFF, Helena. Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. Boletim 7 da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1931.
- _____. Relatório geral da atividade da Sociedade Pestalozzi em 1935. Boletim 20 da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1937.
- _____. Pensamentos de Helena Antipoff. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Fundamentos da educação. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 1992).
- BASTOS, M.H.C. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.
- _____. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: a Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1951 – 1992). In: BASTOS, M. H. C.; CATANI, D. B. (orgs.). Educação em Revista - A imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. 2a ed, Lisboa: Difel, 2002a.
- _____. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002b.
- CAMPOS, Regina Helena de F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. In. Psicologia Ciência e profissão, v. 12, n. 1, Brasília, 1992.
- _____. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados. V. 17, n. 49, São Paulo, 2003.
- _____. Helena Antipoff. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CAMPOS, Regina Helena de F. (Org.). Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- CAMPOS, R. H. F. : QUINTAS, G. A. O ensino de psicologia para educadores em Minas Gerais: a experiência de Helena Antipoff. Mosaico: Estudos em Psicologia, v. 1, p. 61-76, 2007.
- GOULD, S.J. A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PINTO, Karina Pereira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Educação para a liberdade: um projeto de Helena Antipoff. Mnemosine Vol. 1, n. 0, p. 179-184. 2004.
- PROST, A. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOX, J.P. & SIRINELLI, J.F. (orgs.). Para uma história cultural. Lisboa, Portugal : Editorial Estampa, 1998.

RAFANTE, Heulalia; LOPES, Roseli. Caminhos da educação especial no Brasil: Helena Antipoff e a psicologia aplicada à educação. In. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2009.

REVISTA DO ENSINO, do Rio Grande do Sul. 1940, n. 6.

REVISTA DO ENSINO, do Rio Grande do Sul. 1962, n. 86.

REVISTA DO ENSINO, do Rio Grande do Sul. 1941, n. 19.

REVISTA DO ENSINO, do Rio Grande do Sul. 1955, n. 35.

SOCIEDADE PESTALOZZI. Estatutos. Ibirité: Fundação Helena Antipoff, 1939. Datilografado.

Teses e Dissertações

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. A Reforma educacional Francisco Campos - Minas Gerais, governo Presidente Antônio Carlos. Belo Horizonte: UFMG, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

PERES, Eliane. Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação educacionais do rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

NOÇÃO DE NÚMERO: OS PROGRAMAS OFICIAIS E A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Janine Garcia dos Santos¹³³
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
janine1996@gmail.com

Resumo

Neste artigo são analisadas as orientações pedagógicas acerca da construção da noção de número na criança recém ingressa na escola primária, presentes em artigos da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul nas décadas de 1950 e 1960, verificando os princípios pedagógicos nelas presentes e como elas se relacionam com o discurso oficial. Verifica-se que as orientações seguem no sentido de, primeiramente, identificar o quanto as experiências anteriores do aluno o introduziram à aritmética. Após esse primeiro passo, o conceito de número deve ser desenvolvido a partir de objetos concretos, que façam parte das situações reais de vida da criança, e que também estimulem nela o interesse em seguir adiante no aprendizado, associando-se geralmente ao processo de contagem, o que reflete um entendimento do conceito de número próprio do ideário pedagógico do escolanovismo.

Palavras-chave: ensino de matemática; história da educação; revistas pedagógicas; programas oficiais

Introdução

Este texto é parte do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “A matemática no ensino primário gaúcho dos anos cinquenta: documentos e narrativas de antigos professores”, coordenado pela professora Elisabete Zardo Búrigo, da UFRGS. Esse projeto está vinculado ao projeto nacional “A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970” coordenado pelo professor Wagner Rodrigues Valente. Dentro do projeto nacional, foram desenvolvidas duas fases de pesquisa até o presente momento: inventário da legislação educacional e inventário das fontes presentes na imprensa pedagógica, dentro do período a que se refere a pesquisa.

No que se refere à imprensa pedagógica no Rio Grande do Sul, chama atenção a Revista do Ensino, publicada em sua primeira fase entre os anos de 1939 e 1942 e em sua segunda fase entre os anos de 1951 a 1978, período em que foram editados 170 números, cuja tiragem chegou a alcançar 50000 exemplares. A proposta da revista era servir de instrumento de atualização permanente para o magistério e elevar a qualidade dos profissionais da educação (BASTOS, 1997). Dentre os conteúdos principais presentes em artigos da revista estavam orientações pedagógicas que buscavam conduzir o trabalho do professor. Essas orientações dizem muito a respeito das propostas pedagógicas que estavam circulando na época e indicam uma pista de como essas ideias poderiam sair do discurso e tomar sentido prático.

Em relação às orientações que tratam do ensino da matemática, o papel de destaque é da aritmética, presente em grande número de exemplares da revista. No âmbito da aritmética, a preocupação com as primeiras noções que a criança adquire ao entrar na escola são assunto recorrente, o que indica a importância desse conteúdo. Entender como e quando a criança

compreende, de fato, o número e consegue estabelecer relações com ele mostra-se de grande relevância para todo o aprendizado aritmético posterior.

Neste texto serão analisadas as orientações relacionadas ao desenvolvimento do conceito de número, presentes em artigos da Revista do Ensino, relacionando-os com os programas oficiais que regeram o ensino da matemática na época.

Escolanovismo, os documentos oficiais e a noção de número

No que diz respeito aos documentos oficiais que regeram o ensino da matemática são objetos de destaque o Programa Mínimo das Escolas Primárias, de 1939 (RIO GRANDE DO SUL, 1957), e o Programa Experimental de Matemática, de 1959 (RIO GRANDE DO SUL, 1960). O programa de 1939 traz como primeiros itens do mínimo essencial a ser tratado no primeiro ano: “Noção de unidade e coleção; Noção dos números de 1 a 10 e conhecimento das relações entre si, representação desses números e noção de ordem numérica; Noção de zero; Contagem em ordem crescente e decrescente; Experiências para integração do conceito dos números contidos no limite” (RIO GRANDE DO SUL, 1957, p. 73).

Além disso, o programa ainda traz uma normativa, na qual está contido o seguinte trecho:

Nessa fase da aprendizagem, a objetivação, por meio de material variado: bolinhas, grãos, cartões, moedas de brinquedo, etc.; as imagens numéricas – representação de objetos acompanhados de número que lhes corresponde; repetições rítmicas – contagem de 1 em 1, de 2 em 2, etc. com ou sem objeções; contagem acompanhada de canto, recitação, bater palmas, badaladas, marchas; contagem por meio de tabelas completas ou incompletas, constituem apoio indispensável ao estabelecimento correto de relações numéricas (RIO GRANDE DO SUL, 1957, p. 73).

É notável que, nesse momento, o conceito de número que se deseja estabelecer está intimamente ligado com o processo de contagem. O número será apropriado pela criança através de ações dela sobre objetos e situações reais. Valente (2012) explica que essa aprendizagem do número, própria dos ideais escolanovistas, se contrapõe à ideia anterior, do ensino intuitivo que tratava o número como uma lição retirada das coisas: “Permanece a ideia de número como quantidade. Mas, para a escola ativa, para o escolanovismo em matemática, número não é mais algo que movimenta a aprendizagem do aluno através do sentir as coisas externas a ele” (p. 1425).

Quanto ao programa experimental de 1959, as normativas relativas aos primeiros temas do mínimo essencial são muito parecidas com as do programa de 1939. Cabe destacar que, no programa de 1959, existe uma referência a um período preparatório, cujo objetivo era avaliar os conhecimentos que os alunos já possuíam antes de iniciar os trabalhos matemáticos, o que se relaciona diretamente com o conceito de número.

Ainda do ponto de vista oficial, cabe lembrar a criação do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), em 1942. O órgão foi criado com o objetivo de organizar e controlar o

processo escolar no Rio Grande do Sul (PERES, 2000). Entre os meios de divulgação dos discursos do CPOE esteve a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, que passou a ser supervisionada oficialmente pelo CPOE em 1956, mas que anteriormente já trazia muitos artigos de pessoas ligadas a ele.

A noção de número em artigos da Revista do Ensino

As orientações acerca das primeiras atividades a serem desenvolvidas com os alunos que ingressam no 1º ano são assunto recorrente nos fascículos da Revista do Ensino. No que diz respeito à construção da noção de número e período preparatório para o aprendizado dos números destacam-se cinco artigos, apresentados no quadro 1, que apresentam orientações nesse sentido e estão presentes em fascículos da revista datados de 1953 a 1961.

Quadro 1 – Artigos que apresentam orientações didáticas para o trabalho com números e período preparatório, publicados entre 1953 e 1961 na Revista do Ensino.

Título do artigo	Autor	Data da publicação
A matemática no 1º ano	Sydia Sant'ana Bopp, professora adida ao CPOE	Maior a Setembro de 1953
Aprendizagem dos números no primeiro ano	Jandira Cardias Szechir, orientadora de educação primária R.G.S.	Outubro de 1953
Os pré-testes	John Browel	Novembro de 1957
Prontidão para a aritmética	Maria Lobato Lisbôa, do Serviço de Orientação e Educação Especial R.G.S.	Agosto de 1960
Contagem	Rizza Araújo Porto	Março de 1961

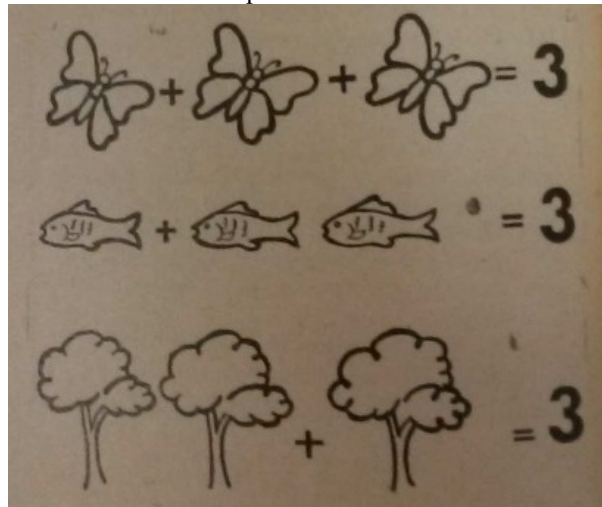
Fonte: elaborado pela autora.

Bopp (1953), nas duas primeiras partes do seu artigo (fascículos de maio e junho de 1953), trata diretamente do conhecimento do número. Nas duas partes seguintes (fascículos de agosto de setembro de 1953) orienta que, depois de feitas atividades que promovam esse conhecimento, se inicie a fixação dos fatos fundamentais, que “nada mais são do que a tabuada” (BOPP, 1953c, p. 11). Essa passagem da noção de número para os fatos fundamentais indica que a aprendizagem do conceito de número pela criança já deve ser feita com a preocupação da sua utilização posterior em cálculos.

A autora destaca que a criança, ao entrar na escola, já possui algum conceito sobre números, originado de suas experiências pessoais. Cabe então ao educador, através de jogos, identificar o quanto a criança já sabe (até que número conhece, se sabe contar e reconhecer quantidades agrupadas) e estimular nela o interesse na matéria. Nisso se constitui o período preparatório.

A seguir, a criança deve ser levada ao conhecimento do número através da contagem de objetos e também tomar conhecimento do número como um núcleo de fatos, ou seja, que pode ser obtido de várias maneiras (figura 1), o que já a introduz à adição e a subtração.

Figura 1 – Sugestão para demonstrar como se pode obter o número três de diversas maneiras



(BOPP, 1953b, p. 8)

Szechir (1953) argumenta que, para que a criança tenha êxito no aprendizado dos números, “é indispensável tornar o trabalho suave, agradável e compreensível, visando o interesse da criança e sua perfeita integração nessa atividade” (Ibid. p. 5). São apresentados exemplos de materiais que podem ser utilizados para esse fim: lápis, cadernos, cadeiras, botões, roupas e quaisquer outros materiais que estejam ao alcance da criança no ambiente escolar. Com esses materiais, a criança deve ser estimulada a desenvolver processos de contagem, disposição em grupos, união e separação. Além dessas situações que envolvem materiais concretos no ambiente, é destacada a importância de estimular a criança a desenvolver esse trabalho em casa: contar o número de irmãos, o número de empregados, os pés da mesa, as galinhas no galinheiro, dentre outras tantas situações em que a criança está inserida quando está fora do ambiente escolar.

A autora ainda cita as situações imaginadas, que não envolvem materiais a serem observados e manipulados no momento, mas que a criança pode imaginar, que fazem parte do seu cotidiano. Destaca então situações de comparação que podem ser desenvolvidas, como, por exemplo, separar certo número de meninas ou meninos que representem o número de bonecas que a criança tem em casa.

No artigo de Browel (1957) é apresentada uma proposta de pré-testes a serem desenvolvidos antes de se iniciar a aprendizagem dos números. O autor argumenta que o “maturidade mental, predisposições herdadas, diferenças na associação com outras crianças, no meio ambiente geral, tudo se reflete no conhecimento aritmético das crianças” (Ibid., p 12). Para iniciar o trabalho com uma classe seria necessário, então, remover as diferenças possíveis. Para identificar essas diferenças serviriam os pré-testes, feitos em três fases de caráter eliminatório, em que poucas crianças

chegariam à terceira fase.

A primeira fase do teste divide-se em quatro partes, que pretendem avaliar as habilidades em: “a) Identificação de números; b) Reprodução de números; c) Comparação crua; d) Comparação exata” (Ibid., p. 5). A identificação é exercitada através de atividades em que a criança, dentre várias opções, deve indicar aquela que corresponde ao número indicado. Já na reprodução o número é dado e ela deve desenhar o número de objetos correspondente. Na comparação crua deve o aluno identificar, dentro de grupos de objetos, características como maior, menor, mais curto, mais comprido e dentre dois grupos de mesmos objetos qual tem mais ou menos objetos. Na comparação exata deve ser indicado o quanto falta de objetos para o grupo que tem número menor de objetos chegar ao mesmo número do que tem mais. As fases II (com grupos menores) e III (de caráter individual) dos pré-testes tratam de exercícios mais específicos acerca das mesmas habilidades analisadas na primeira fase.

Por fim, o autor classifica grupos que devem ser formados conforme os resultados obtidos nos testes. As crianças dos grupos que avançaram mais nos testes, ou seja, não cometeram erros, podem ser poupadas dos primeiros aprendizados e dentre elas pode ser escolhido um aluno-ajudante, que auxiliará alunos de outros grupos nas tarefas.

Lisbôa (1960) dá orientações para o desenvolvimento do que denomina programa moderno de prontidão, que tem como objetivos: “conhecer e desenvolver os conhecimentos anteriores à escola, prover experiências de aprendizagem, formar significados e vocabulário numérico essencial e desenvolver atitudes desejáveis para com o número” (Ibid., p. 16). Assim como no artigo anteriormente analisado, a autora faz uma relação entre o nível de conhecimento pré-escolar e a maturidade mental da criança. Além da maturidade mental, destaca outros aspectos que denomina áreas de prontidão, que juntos determinaram a maior ou menor prontidão para a aritmética da criança. São essas áreas: prontidão física, prontidão social, prontidão mental e prontidão educacional (Ibid., p. 16).

Quanto ao que deve conter o programa de prontidão, ou seja, as atividades que serão desenvolvidas com o objetivo de conhecer o que o aluno já sabe e introduzi-lo à aritmética, a autora destaca a necessidade da presença de atividades que desenvolvam os vários níveis da contagem: contagem em sequência (rote), enumeração, identificação, reprodução, comparação e agrupamento (Ibid., p. 17). Além dessas experiências, devem ser desenvolvidas também outras que desenvolvam as habilidades de igualar, se relacionem com a organização da vida diária e que auxiliem as crianças a utilizar símbolos numéricos. Por fim, a autora apresenta um modelo de ficha para acompanhamento do progresso do aluno, com uma lista de trinta habilidades a serem desenvolvidas em um período de seis semanas.

No último artigo analisado, Porto (1961) trata de como a criança passa pelas várias fases da

contagem, que denomina: “(1) contagem de rotina, (2) enumeração, (3) identificação, (4) reprodução e (5) agrupamento” (Ibid., p. 14). Essas fases muito se assemelham àquelas descritas nos dois artigos anteriormente analisados. A autora denomina a capacidade da criança em avançar de uma fase para outra de maturidade, e defende que esse avanço não seja forçado, que se dê material para que a criança mesma simplifique seu modo de trabalhar, ao passo que vai entendendo os processos.

As duas primeiras fases diferenciam-se entre si pela percepção da criança sobre a ação que está realizando. Na contagem de rotina, o objetivo não é obter a informação sobre “quanto”, mas sim que a criança aprenda a enunciar os números na ordem correta (através de canções, por exemplo). Já a enumeração vem sempre associada a objetos e situações que estejam ao alcance da criança, e consiste em atribuir um número para cada objeto ou ação. Ao chegar na fase da identificação, a criança adquire a habilidade de identificar um número de objetos sem necessidade da contagem um-a-um, identifica a quantidade de relance, de maneira mais rápida, o que requer prática.

Na fase da reprodução, dado um número, a criança deve reproduzi-lo com uma ação (em geral desenhar determinado número de objetos). Posteriormente, deve vir a fase da comparação, em que a criança olha para um grupo de objetos em comparação com outro e determina o maior ou menor, o que tem menos e o que tem mais objetos. Por fim, na fase do agrupamento, à qual a criança não poderá chegar sem ter vencido as outras, a criança olha para um grupo de objetos e é capaz de dividi-lo em grupos menores e, separando um desses grupos menores, é capaz de seguir enumerando os objetos que não pertencem a ele.

Considerações finais

Analisando as orientações presentes em artigos da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul na década de 1950 e início da década de 1960, acerca dos primeiros aprendizados do número na escola primária, e estabelecendo uma relação entre essas orientações e as normativas presentes nos programas oficiais que regeram o ensino da matemática no Rio Grande do Sul nesse período, verifica-se que a revista continha muito do discurso oficial em seus artigos sobre esse assunto, geralmente assinados por pessoas ligadas ao CPOE e à Secretaria de Educação e Cultura.

Destacam-se, nessas orientações, a forte ligação entre noção de número e contagem e a sempre presente preocupação com a utilização de materiais concretos, que façam parte do dia a dia da criança em um processo de aprendizado pela ação (contagem) sobre os objetos. Além disso, destaca-se a preocupação com o impacto que o início da aprendizagem dos números terá sobre a criança, impacto esse que deve ser positivo, para que ela se sinta estimulada a continuar no aprendizado. Nos artigos analisados, essa preocupação aparece com as inúmeras sugestões de

situações, dentro e fora da sala de aula, em que os números podem ser trabalhados de maneira atrativa à criança.

É importante destacar também a recorrência com que é tratado o tema da prontidão, da importância de se identificar, em um período preparatório, o quanto de conhecimentos aritméticos o aluno já traz ao entrar na escola, e de se iniciar o aprendizado a partir desse grau de prontidão. É interessante o fato de que esse período preparatório só é mencionado no programa de 1959, não consta no programa de 1939, mas aparece em artigos da revista anteriores ao programa.

Essas orientações presentes nos artigos da revista mostram que a noção de número como quantidade vivida pelo educando em experiências com seu meio (VALENTE, 2012), estão presentes não só nos programas oficiais mas também em materiais que se propunham a um contato com os professores, como a Revista do Ensino.

Referências

BASTOS, Maria Helena C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. B. ; BASTOS, M. H. B. (orgs.). *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BOPP, Sydia S. A Matemática no 1º ano. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 14, p. 6-8, mai. 1953a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127186>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BOPP, Sydia S. A Matemática no 1º ano. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 15, p. 8-9, 1953b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127187>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BOPP, Sydia S. A Matemática no 1º ano. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 16, p. 11-12, ago. 1953c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127351>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BOPP, Sydia S. A Matemática no 1º ano. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 17, p. 11-14, set. 1953d. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127379>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BROWEL, John. Os pré-testes. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 49, p. 12-18, ago. 1960. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127612>>. Acesso em 14. mai. 2015.

LISBÔA, Maria L. A Prontidão Para Aritmética. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 70, p. 16-19, ago. 1960. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127635>> . Acesso em: 15 mai. 2015.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PORTO, Rizza A. Contagem. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 74, p. 14-21, mar. 1961. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127639>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto n. 8020, de 29 de novembro de 1939. In: *Coletânea de Atos Oficiais*. v. II. Porto Alegre: 1957, p. 70-130. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122105>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. *Programa Experimental de Matemática*. Anexo ao ofício circular n. 154, de 23 de março de 1959. Porto Alegre: 1959. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122106>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SZECHIR, Jandira C. Aprendizagem dos números no 1º ano. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 18, p. 5-7, out. 1953. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127441>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O que é número? Produção, circulação e apropriação da Matemática Moderna para crianças. *Bolema*. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), vol. 26, p. 1417-1441, dez. 2012.

O GRÊMIO LITERÁRIO JOAQUIM CAETANO DA SILVA

Anna Beatriz Ereias Ensslin

Chéli Nunes Meira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas

biaereias@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta a descrição e caracterização da cultura escolar no IPA – Departamento de Jaguarão focando mais especificamente na cultura escolar transmitida pelo “Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva”. O referido Grêmio era formado por associações de alunos e caracteriza-se por uma prática educacional institucional. Suas principais finalidades eram o desenvolvimento cultural e literário dos alunos através de assembleias semanais que se constituíam de declamações de poesias, contos e crônicas, como também a realização de debates em uma tribuna.

Palavras-chave: Grêmio Literário, instituição educativa, cultura escolar.

Introdução

Este trabalho está vinculado à linha de Pesquisa em Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL). O trabalho aqui apresentado se insere em uma pesquisa maior em andamento sobre O Instituto Porto Alegre (IPA) – Departamento de Jaguarão. Este apresenta a descrição e caracterização da cultura escolar no IPA – Departamento de Jaguarão focando mais especificamente na cultura escolar transmitida pelo “Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva”. Essa caracterização se dá através da leitura das notícias desse grêmio nos jornais da Escola, “O Ipinha” e “O Ipaense”, e da leitura das atas do grêmio nos anos de 1945 a 1949, devido ao fato de somente termos localizado as atas desses anos. O livro de atas do Grêmio que foi encontrado consta de 33 atas. A metodologia empregada será a da pesquisa histórica, tendo como pressuposto a compreensão ampliada da noção de documento. Os documentos analisados serão as atas do Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva e os Impressos O Ipinha e o Ipaense, livros, artigos, relatórios do Ginásio, documentos e atas da congregação.

O Ipinha era um impresso dos alunos da segunda série do IPA – Departamento de Jaguarão, tendo como diretor responsável o professor Otávio Torres, só encontramos os exemplares número 1 e número 2 datados de setembro e outubro de 1942 e o Ipaense era um impresso estudantil, mensário que foi fundado em março de 1946, e era considerado como “A voz dos alunos do IPINHA”. Deste impresso localizamos o número 8 do ano de 1946, o número 14 datado de outubro de 1947, os números 17, 18, 19, 20, 21 e 22 do ano 1948 e de 1949 os números 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31

Abaixo demonstramos através de uma tabela os dados coletados nos impressos O Ipinha e o

Ipaense, referentes ao Grêmio Literário Joaquim Caetanos da Silva.

Tabela 2.

Notícias referentes ao Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva nos Impressos o Ipinha e o

Ipaense.

Impresso	Nº	Ano	Assunto	Autor
Ipinha	1	1942	Concurso de Declamação	Léo Luiz Loder
Ipinha	2	1942	Parabenizando a ganhadora do Concurso de Declamação	Léo Luiz Loder
Ipaense	8	1946	Concurso de declamação	João Maria Barreiros
Ipaense	8	1946	Concurso de Oratória	João Maria Barreiros
Ipaense	19	1948	Diretoria do Grêmio Literário	Sadí Prien Ferreira
Ipaense	21	1948	Sessão Litero musical	Sadí Prien Ferreira
Ipaense	23 –	1949	Sessão Cívico-literária	Luiz Carlos
	24 -25			Russomanno Estrella
Ipaense	27 - 28	1949	Sessão pelo 1º Centenário do Nascimento de Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo.	Jonas Gautério
Ipaense	30 - 31	1449	Sessão comemorativa do 1º Centenário do nascimento de Ruy Barbosa.	Prof. José Soares Carricone

Fonte: Jornais o Ipinha e o Ipaense, localizados no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

Neste trabalho a compreensão ampliada da noção de “documento” é diferente da concebida pela escola positivista, na qual um documento era, sobretudo, um registro que materializava a prova incontestável, um texto escrito. A partir da Nova História, nos anos 1930 essa noção de documento começou a se ampliar e não só os textos escritos são considerados documentos. “Onde o homem passou e deixou marca de sua vida e inteligência, aí está a História” (CARDOSO E VAINFAS, 1997 apud LEE GOFF 1985).

Le Goff (1996) afirma que não é possível analisar os registros de forma isolada, pois esses são frutos de um contexto. As fontes citas acima são os documentos que serão analisados e que precisam ser contextualizadas para serem compreendidas a sua produção. Para o autor,

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).

No contexto atual, a configuração do campo da história da educação relativamente às fontes tem ampliado o seu uso. Além de inovar na seleção de novos objetos, a história da educação tem incorporado um olhar diferenciado quanto ao uso dos documentos. Muitos dos velhos documentos, tais como legislação, leis e decretos ganham agora uma nova maneira de serem vistos, eles não são nem mais nem menos importantes que outros documentos.

Essa guinada no trato das fontes mudou o tratamento dado a elas. O documento por si só não faz a história. São os questionamentos, as perguntas, as inquirições formuladas pelo pesquisador

que poderão ampliar a nossa visão do objeto estudado.

Para realizarmos este trabalho utilizaremos a análise documental e para tal nos apoiaremos em Gil (2002) que diz que na pesquisa documental as fontes:

[...] são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc., outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p.46).

Destacamos a importância dos documentos escritos como um meio relevante de resgatar o passado. Para Cunha os documentos escritos são uma:

Ferramenta de uso social, a escrita pode salvar do esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados e, assim, escrever se constitui em uma forma de produção da memória e, por conseguinte, em instrumento de construção do passado. O historiador Roger Chartier lembra que, por meio da escrita, em seus vários suportes, são fixados os “traços do passado, a lembrança dos mortos, ou a glória dos vivos”. Tal afirmativa permite recordar a importância do texto escrito como um remédio eficaz contra o esquecimento, capaz de transcender a fugacidade da vida. Por seu intermédio, pode-se buscar “não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades, não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que talvez já estamos deixando de ser” (CUNHA, 2009, p. 251).

O historiador atualmente sabe que é impossível escrever a história em sua totalidade, ele vai fazer a sua parte com as suas possibilidades e dar a sua versão, o seu olhar.

O referido grêmio pertencia ao Instituto Porto Alegre – Departamento de Jaguarão, que foi inaugurado oficialmente no dia 11 de maio de 1942.

O IPA – Departamento de Jaguarão era um colégio misto que tinha o sistema de internato e externato e que oferecia os seguintes cursos, de admissão, ginásio diurno, ginásio noturno, contabilidade, SENAC - práticos de escritório, SENAC – datilógrafos.

O Professor Facchini era o responsável pelas atividades extracurriculares do referido Ginásio, tais como:

1. CONSELHO ESCOLAR - representando as aspirações dos alunos junto à Direção e o Corpo Docente.
2. GRÊMIO LITERÁRIO JOAQUIM CAETANO DA SILVA – Teve grande atividade e continuou sendo o maior atrativo artístico-literário da cidade.
3. CLUBE PANAMERICANO – desenvolvia diversas ações, o Rotary Clube local foi o idealizador e organizador, continuou emprestando ao Panamericano todo o seu apoio.
4. CENTRO DE BRASILIDADE TIRADENTES – Destinado a cultivar as datas e os vultos pátrios.
5. CLUBE FILATÉLICO – Organizado em 1949, o referido clube reuniu alunos de diversas

séries interessados em organizar coleções de selos ou desenvolver as coleções já possuídas.

6. CLUBE DE INGLÊS – Agregava grande número de alunos interessados em desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos na referida língua.

7. CLUBE DA LEITURA – da qual fez parte quase que a totalidade dos alunos.

8. “O IPAENSE” – Procurando cada vez mais conquistar viabilidade perante a comunidade local, o ex-diretor professor Eurípedes Facchini incentivou que um grupo de jovens criasse um jornal estudantil. Este mensário foi fundado em março de 1946, e era considerado como “A voz dos alunos do IPINHA” e continuou a se fazer ouvir mensalmente.

10. DEPARTAMENTO ESPORTIVO – Tratava das práticas esportivas desenvolvidas pelos alunos sob a orientação do Professor Veridiano.

As diversas atividades extracurriculares existentes no colégio funcionaram concomitantemente umas às outras em diversos períodos. Devemos ressaltar, entretanto, que segundo a Direção do Ginásio, os cursos noturnos prejudicaram a intensificação das atividades dos Grêmios Literários, visto que as reuniões eram realizadas à noite (Relatório Anual de 1949, p. 5).

As atividades extracurriculares eram uma orientação da legislação para o ensino secundário, já que este era fundamentalmente propedêutico, as atividades que estimulassem o espírito de liderança e iniciativa nos alunos eram sempre bem vistas. Essa orientação era evidente no decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942 no art. 46 do capítulo XII da lei orgânica do ensino secundário que trata das atividades complementares

Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.

Sendo assim as práticas discentes fora das salas de aulas eram muito incentivadas e apoiadas, nos colégios metodistas eram comuns desde a implantação da educação formal metodistas no Brasil.

Evidenciamos o cumprimento desse decreto através da orientação dada pelo diretor do IPA – Departamento de Jaguarão na 1ª reunião da Congregação, onde ele orienta a criação de atividades extraescolares, tais como Grêmios Literários, Centro de Brasilidades, Associações Desportivas, Associações Teatrais e outras.

Não foi possível ainda identificarmos a data da criação do Grêmios Literários Joaquim Caetano, mas através da leitura do livro de Atas da congregação, foi possível identificar na 5ª Reunião da Congregação, datada de 5 de agosto de 1942, a menção de atividade do referido Grêmios.

A primeira ata que tivemos acesso do Grêmios Literários Joaquim Caetano da Silva foi a de 20 de abril de 1945, que se realizou as 20 horas, no auditório do referido colégio, sob a presidência do

terceiroanista Ernani Coitinho, através da leitura dessa podemos perceber que a referida reunião foi a quinquagésima sexta reunião do Grêmio.

Identificamos a existência de grêmios ou de associações de alunos em várias instituições educativas do Brasil durante o século XX. A maioria dos impressos estudantis existentes nessa época estavam vinculados aos grêmios estudantis de escolas secundárias e normais, tais como o “Ecos Gonzagueanos” do Colégio Gonzaga e o “Jornal Estudante” do Gymnasio Pelotense. Citamos ainda alguns impressos estudantis que não estavam ligados aos Grêmios, como o Ensaio, O Pagode, O Centrista, Vida, O Alvorecer, O Estudante e o Gonzagueano, o Jornal O Ruralista da Escola Normal Rural La Salle, o Crônicas, A voz da Serra, o Normalista Rural e a Revista “O Clarim”, do Colégio Farroupilha, entre outros.

O Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva era formado por associações de alunos e caracteriza-se por uma prática educacional institucional. Suas principais finalidades eram o desenvolvimento cultural e literário dos alunos através de assembleias semanais que se constituíam de declamações de poesias, contos e crônicas, como também a realização de debates em uma tribuna. Os debates aconteciam sobre um tema pré-estabelecido, conhecido como “these” pelos alunos. No Grêmio Literário eram discutidos assuntos referentes a questões políticas, religiosas, históricas, culturais, comportamentais etc., essas discussões aconteciam nas defesas das “Theses”, também eram abordados assuntos que estavam em destaque na sociedade naquele momento, pessoas eram convidadas pelo professor responsável do Grêmio Literário, a proferirem palestras.

O Grêmio Literário era um espaço que transmitia a cultura escolar do IPA – Departamento de Jaguarão, pois segundo Frago:

Cultura escolar é compreendida como “os aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas” (Viñao Frago, 1994, p. 5).

De acordo com Frago, nas sessões do Grêmio era transmitida uma cultura escolar típica do IPA – Departamento de Jaguarão, que o diferenciava das demais instituições educativas.

Através da leitura das atas foi possível perceber que a diretoria era composta de um presidente, um secretário e uma comissão executiva, que por sua vez, a mesma era composta de um presidente, três auxiliares e um conselheiro. Todos os cargos menos o de conselheiro eram compostos por alunos do colégio.

Em todas as sessões do Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva havia na programação uma parte obrigatória que na sua grande maioria era composta de:

5. Número de música;
6. Declamação;
7. Discurso Oficial;
8. Canto;

9. Declamação;
10. Biografia de um personagem de destaque;
11. Música;
12. Declamação;
13. Trabalho original;
14. Canto;
15. Improviso.

Havia também uma parte voluntária, que era apresentada por aluno, por professores ou por amigos do Colégio. A participação dos alunos nas atividades do Grêmio Literário contribuía para o desenvolvimento da oratória, da desenvoltura no falar em público e da criticidade, além de propiciar a formação de redes de sociabilidade que, posteriormente, se refletiriam em suas trajetórias profissionais. Também percebemos ao ler as atas que novas apresentações foram incorporadas às sessões do referido Grêmio, tais como comédia, leitura de pensamentos, humor e poemas.

Não identificamos até o momento a data da fundação do Grêmio, a primeira notícia da sua existência é datada de setembro de 1942, através de uma notícia do Jornal “O Ipinha”, que era um impresso dos alunos da segunda série do IPA – Departamento de Jaguarão, tendo como diretor responsável o professor Otávio Torres:

CONCURSO DE DECLAMAÇÃO

O Grêmio Literário Joaquim, promoverá no dia 4 de setembro no Teatro Esperança um concurso de declamação.

Para esse fim, procedeu-se no dia 20 a eliminatória entre os concorrentes que eram os seguintes:

Edy Betto Larosa – Lea N. T. Leite

João B. de L. Osório – Mateus O. Mandarino

Elma Ferreira – Therezinha o. Carpanetto

Eni Machado – Luiz Orłowski

Jaques Nechi – Nívia B. Jorge

Gléci P. Dias – Ieda Porto Miranda

A chamada foi feita por ordem alfabética, e foram classificados os seis primeiros declamadores.

A comissão encarregada foi a seguinte:

Dr. Sebastião Gomes de Campos,

Dr. Samuel Antonio de Figueiredo,

Prof^º Iracema Santos,

Prof. Euclides de Miranda Osório.

Os concorrentes continuam fazendo seus ensaios com afinco e graças aos seus esforços teremos um ótimo programa no dia 4 do corrente mês, animado com algum número música e canto.

Através dessa notícia percebemos que os concursos de declamação eram uma prática que acompanhava o referido grêmio desde a fundação do Colégio. No geral os concursos de declamação eram realizados no Teatro Esperança, local frequentado pela elite jaguareense, evidenciando o quanto, certos segmentos da sociedade valorizavam essa prática cultural.

Através da análise das atas e das notícias dos jornais podemos identificar a cultura escolar transmitida pelo Grêmio, pois,

Segundo Julia (2001, p.10) 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

cultura popular”.

Os Impressos “O Ipinha” e “O Ipaense”, que publicavam notícias do Grêmio, se constituem em um *corpus documental* importante, pois são reveladores de concepções pedagógicas de determinados períodos da história do IPA – Departamento de Jaguarão, além de revelarem o contexto social, político e econômico em que a instituição estava inserida, influenciando e sendo influenciada por tal contexto. Outro fator que as notícias dos jornais e a leitura das atas revelam as práticas culturais e sociais desenvolvidas, os temas priorizados, as pessoas que participavam das sessões e as atividades realizadas, apontando vestígios das ideias que se ligam aos princípios pedagógicos, valores e ideais que constituem o projeto institucional.

Notícia do Jornal o Ipaense, ano I, nº 8 de novembro – dezembro de 1946.

Figura 1

Encerramento das atividades extracurriculares.

Encerramento das atividades extracurriculares

Na noite de 15 do corrente, o Centro de Brasilidade Tiradentes e o Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva elaboraram um programa em conjunto, encerrando as atividades extra-curriculares do Ginásio em 1946. A primeira parte constou do concurso de declamação mencionado em outra seção do IPAENSE e a segunda foi destinada à comemoração da data de 15 de novembro, sobre a qual dissertou, num brilhante improviso, o professor de Geografia e História, sr. Abrão Hausman. Discursaram também o aluno Alfredo Rodrigues Neto, orador do Centro de Brasilidade, fazendo um rápido relato das atividades do Centro em 1946, e a aluna Maria do Carmo Costo, presidente do Grêmio Joaquim Caetano, também relatando os seus trabalhos neste ano. Após a "hora voluntária" em que, como de costume, pessoas da cidade colaboraram, o Prof. Eurípedes Facchini, diretor do IPA, finalizou a reunião fazendo sentir que no ano letivo de 1946 as atividades extracurriculares do Ginásio tiveram também grande incremento, possibilitando o despertamento de muitos valores artísticos e literários entres os alunos; acentuou que a Direção se preocupa também com carinho destas atividades complementares do sistema educativo ipaense, com o nobre objetivo de obter a formação integral (alma, corpo e mente) dos ginásianos; agradeu finalmente a valiosa colaboração de professores e alunos e o apóio entusiástico das autoridades locais, de pais de alunos e de outros amigos do estabelecimento, que tem prestigiado sempre as reuniões ipaenses.

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

Através das notícias acima identificamos a preocupação do IPA- Departamento de Jaguarão com a formação da alma, corpo e mente dos seus alunos e da importância do intercâmbio cultural e social dos ipaenses com a sociedade local, através das sessões do grêmio e das festividades do Ginásio e da sociedade local, apuramos que sempre que possível, nas sessões do grêmio, algumas pessoas da sociedade local contribuíam com apresentações literárias ou musicais, contribuindo assim com a formação de valores artísticos e culturais dos ginásianos.

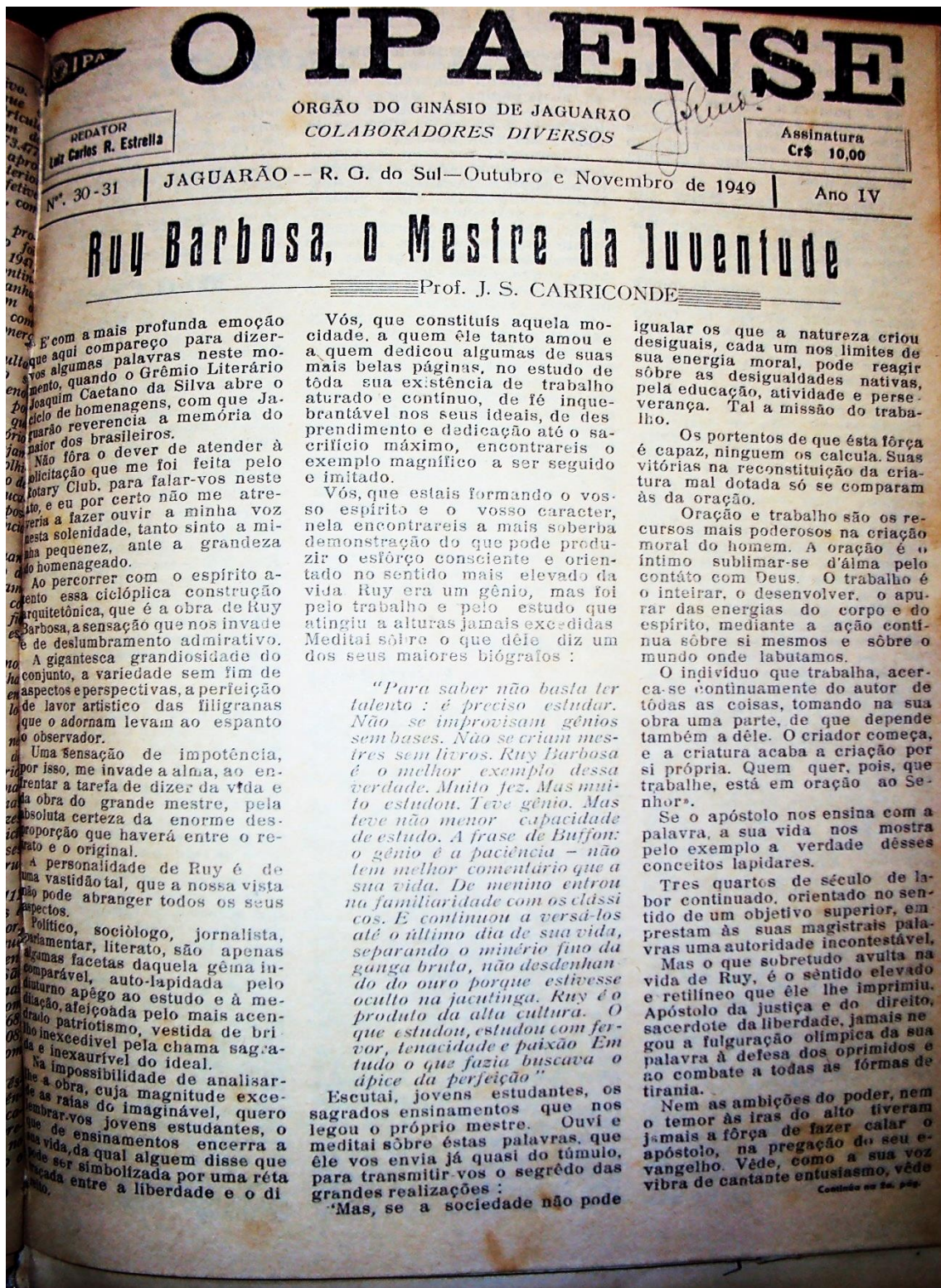
Através da leitura das atas do Grêmio e de notícias do Impresso Ipaense, evidenciamos que o Rotary Club de Jaguarão era o patrocinador e entidade motivadora do Centro de Brasilidades Tiradentes, este fato se torna evidente através da leitura da notícia abaixo, onde o palestrante

destaca o convite feito pelo Rotary Club para palestrar em sessão do Grêmio em parceria com o Centro de Brasilidades Tiradentes, podemos perceber que este é um fato comum em algumas das sessões do Grêmio.

Verificamos esta prática na notícia publicada na capa do Ipaense, de outubro e novembro de 1949, onde destaca uma sessão do Grêmio Literário em parceria com o Centro de Brasilidades Tiradentes, no ciclo de homenagens em que Jaguarão reverencia o primeiro centenário do nascimento de Ruy Barbosa.

Figura 2

Primeiro centenário do nascimento de Ruy Barbosa.



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

O discurso acima foi proferido pelo professor do Ginásio João Soares Carriconde, em 3 de novembro de 1949, na sessão comemorativa do 1º Centenário do nascimento de Ruy Barbosa.

Enquanto representante do Ginásio, João Soares Carriconde procurava estimular os ginásianos a ler e estudar, salientando a importância desse ato na formação das pessoas. O Ipinha como todas as escolas metodistas desejavam ser democráticas e transmitir conhecimentos, que conduzissem o

homem ao livre e adequado exercício de sua vontade, para que os alunos que saíssem destas instituições estivessem aptos a pensar, a exercer sua vontade, a raciocinar corretamente e dar sua contribuição ao país, pois sua finalidade era formar a elite do país.

Essa associação de alunos contracenava no cotidiano com a escola e com a cidade, numa intersecção entre público/privado e oficial, revelando as relações de troca, articulações, cumplicidades e disputas. Através das atas identificamos os atores protagonistas da história do Grêmio, da escola e da cidade, identificar as marcas de suas presenças e assinalar a existência de uma linguagem comum entre Grêmio, escola e cidade.

O discurso do Diretor do colégio na sessão de 24 de maio de 1947 diz: “Que estas belas ocasiões proporcionadas aos alunos desta casa para uma hora de estudo e recreação artística e intelectual, se reproduzam por mais algumas vezes” (Ata nº 28 do Grêmio Literário).

Identificamos a preocupação da direção do IPA – Departamento de Jaguarão - em proporcionar aos alunos e amigos desse estabelecimento ocasiões como as sessões do grêmio, pois segundo o Diretor, eram momentos de estudo e recreação artística e intelectual.

Notamos ainda que em determinados anos algumas dessas associações concorriam entre si. Verificamos em determinados anos o funcionamento de mais de um grêmio dentro do colégio, como em 1945, em que havia no colégio o Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva e o Grêmio Literário Humberto de Campos.

Tabela 1

A seguir demonstramos dados sobre uma das apresentações recorrentes nas sessões do Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva:

NUMERAÇÃO	DATA	NOME DO ALUNO	BIOGRAFIA
1	20/4/1945	Luiz Carlos Vergara Marques	Tiradentes
2	27/4/1945	Pedro Rodrigues	Rui Barbosa
3	4/5/1945	Jader Martinez Soares	Joaquim Caetano
4	18/5/1945	Blocy Garcia	José de Alencar
5	25/5/1945	Helio Alvarez	Olavo Bilac
6	1º/6/1945	João Neves de Carvalho	Castro Alves
7	20/7/1945	Orlando Roble	Duque de Caxias
8	3/8/1945	Alfredo Rodrigues	José de Anchieta
9	10/8/1945	Armando Costa Pinto Filho	Gonçalves Dias
10	17/8/1945	Luiz Carlos Vergara Marques	Ruy Barbosa
11	24/8/1945	Olinda Radünz	General Osório
12	14/9/1945	Jader Martinez Soares	A. Oliveira

13	28/9/1945	Jader M. Martinez Soares	Joaquim M. Macedo
14	5/10/1945	Rubens de Lima Souza	Olavo Bilac

NUMERAÇÃO	DATA	NOME DO ALUNO	BIOGRAFIA
1	26/4/1946	Olinda Radünz	Coelho Neto
2	20/9/1946	Blocy Garcia	Bento Gonçalves

NUMERAÇÃO	DATA	NOME DO ALUNO	BIOGRAFIA
1	22/3/1947	Edelma Rocha	Castro Alves
2	21/4/1947	M.Helena W. Scangarelli	Tiradentes

Fonte: Atas do Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva.

A tabela acima demonstra que as apresentações de biografias nas sessões do Grêmio Literário Joaquim Caetano da Silva diminuíram consideravelmente nos anos de 1946 e 1947, se comparadas a 1945. Nesse ano houve 14 apresentações de biografias e nos anos seguintes somente 2 em cada ano.

Também constatamos, ao observarmos a tabela acima, que alguns alunos eram mais assíduos em suas apresentações no Grêmio, tais como Jader Martinez Soares, que se apresentou três vezes no mesmo ano, e o aluno Luiz Carlos Vergara Marques, que se apresentou duas vezes no mesmo ano e a aluna Olinda Radünz, que também se apresentou duas vezes só que em anos distintos. Esses dados nos fazem pensar o porquê de alguns alunos se apresentarem mais de uma vez enquanto outros nem chegaram a se apresentar. Outra pergunta que nos vem à mente é como foi feita a escolha dos alunos que irão se apresentar. Ao longo da pesquisa pretendemos conseguir responder essas e outras interrogações que irão surgindo ao analisarmos os dados encontrados.

Considerações finais

Destacamos que o IPA – Departamento de Jaguarão, seguia a orientação dada no art. 46 do capítulo XII do decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942 da lei orgânica do ensino secundário que trata das atividades complementares, desenvolvendo atividades extracurriculares, como o Grêmio Literário, o Centro de Brasilidades, o Clube de Leitura e etc. Sendo assim o Grêmio Literário Joaquim Caetano surge como um elemento formador da identidade do IPA – Departamento de Jaguarão, não podendo deixar de ser analisado quando pensamos em compreender e explicar a existência histórica e a cultura escolar transmitida por esse educandário, que é fundamental para

entendermos as singularidades do colégio e as particularidades de sua interlocução com a sociedade local.

A participação dos alunos nas apresentações do Grêmio contribuía para o desenvolvimento da oratória, da desenvoltura, da criticidade, eloquência, da sociabilidade, que posteriormente se refletiriam em suas vidas profissionais e pessoais.

Referências

ALMEIDA, Vasni de. A cultura escolar metodista em Birigüi (1918-2004). Birigüi: Instituto Noroeste de Birigüi, 2005.

BAUER, M. W e GASKELL, G.. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BURKE, Peter, O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

BUYERS, Paul Eugene. História do Metodismo. São Paulo: Imprensa Metodista, 1945.

CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes de. Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARTROGA, Fernando. Memória e História. In: Pesavento, Sandra. Fronteiras do milênio. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: Le Goff e Nora, Pierre. (orgs.) História: Novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CUNHA, Maria Teresa; Território abertos para a história. In: PINSKY; Carla Bassanezi; LUCA Tânia Regina de (Orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

REHER, M. N. Notas para uma educação confessional protestante. Educação e Missão, ABIEE, Brasília, DF, n. 1, p. 11-29, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e pesquisa, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación, Salamanca, v. 13-14, 1993-1994, p. 17-74.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de história da educação, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012.

LE GOFF, Jacques. Memória e História. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Tendências Teórico-Metodológicas de pesquisa em História da Educação. Série Documental: Eventos, n.5, maio/1994.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, António (org.). As Organizações Escolares em Análise. Ed. Dom Quixote: 1992. p. 13-42.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da Educação e Fontes. IN: Cadernos da Anped, n. 5, setembro de 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. História e Memória: Contribuições dos estudos das Instituições Escolares para História da Educação. In: Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, nº 25 (junho de 2008). Campo Grande: UCDB, 1995. (p. 21 à 30).

ROMANELLI, Otáiza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930 – 1973). 36ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, Metodologia do trabalho científico, 23ª ed. Revisada e atualizada, São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Geraldo Bastos. A Educação Secundária (Perspectiva histórica e teoria). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OS UNIFORMES ESCOLARES NO COLÉGIO FARROUPILHA/RS: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE (1920 - 1970)

Gabriela Mathias de Castro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Gabriela.castro@acad.pucrs.br

Julia de Oliveira Freitas
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Julia-de-oliveira@hotmail.com

O uniforme escolar é uma tecnologia de poder que submete o sujeito ao padrão desejado. (ALCÂNTARA, 2006, P.8).

Resumo

Neste artigo são apresentados a adoção e as mudanças efetuadas nos uniformes escolares utilizados no Colégio Farroupilha/RS durante a década de 1920 à 1970. Assim, analisa-se, brevemente, as resistências e as apropriações da moda para este traje em paralelo com a situação política-cultural de cada década. Para tanto, foram verificadas fotografias de turma presentes no acervo do Memorial do Colégio Farroupilha e o depoimento de ex-alunas do educandário.

Palavras-chave: Colégio Farroupilha, uniforme, fotografia, história.

Introdução

O século XX contemplou grandes mudanças políticas e educacionais, perpassando Estados oligárquico, democráticos e ditatoriais. A industrialização da sociedade brasileira fez com que, cada vez mais, o interesse dos sujeitos se voltasse para a educação, visto que, através dela era possível atingir um nível mais elevado na hierarquia social (GHIRALDELLI, 2006). Assim, houve um crescente interesse nos Estados em afirmar sua soberania no processo de formação dos indivíduos, para consolidar os ideais norteadores da nação que se pretendia construir. A escola travou uma batalha ideológica na tentativa de estabelecer uma ordem, na qual caracteres internos - pedagogia, ética e moral, entre outros – foram externados por meio do visível/ da materialidade, nos regulamentos, nas fotografias e nos uniformes.

A história dos uniformes no Brasil segue em paralelo com o surgimento das escolas. Com este breve estudo, buscamos refletir sobre as mutações ocorridas nos uniformes do Colégio Farroupilha entre 1920 e 1970 e, a relação destes objetos com sua conjuntura temporal.

de que a grande inércia, que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema. (JULIA, 2001, p.15).

Para tanto, analisamos a documentação fotográfica presente no Memorial Deutscher Hilfsverein que exhibe, especialmente nos retratos de turma, a disposição e estilo do vestuário. Além disso, recorreremos ao depoimento de Gladis Renate Werner¹³⁴, ex-aluna do Colégio Farroupilha/RS, e, a obra *Tempos de escola* (2011) que tem como uma das autoras, Maria Helena Camara Bastos¹³⁵, também ex-aluna do educandário. O relato, presente no livro e coletado na entrevista, evocam memórias e inserem um ponto de vista estudantil em relação ao uso do uniforme.

É importante ressaltar que o estudo com fontes materiais e orais tem sido amplamente difundido nas academias na contemporaneidade, em contraposição com os dogmas da dita antiga historiografia, que valorizava, de maneira irrestrita, o uso de fontes escritas e oficiais. A ampliação das fontes de investigação contribui para um maior entendimento do passado e, tal ampliação deve-se igualmente a ligação que a história permite-se fazer com outras áreas do conhecimento. Este estudo, portanto, faz-se através da interdisciplinaridade entre as ciências humanas, a partir do conceito de representação que advém da sociologia (JODELET, 2001). Assim, compreendemos os uniformes como uma evidencia das décadas, representação de um panorama coletivo. Através do uniforme pode-se compreender a categoria de inserção do sujeito em seu contexto histórico-social, pois, tal roupagem ilustra particularidades de vínculo com determinado grupo. Sua forma tem um valor simbólico que remete a instituições, associações, partidos, etc. Por meio de atualizações, da adequação, ou não, ao modismo dos tempos ele torna-se mostra da sociedade.

O uniforme escolar passou por várias épocas, sejam aquelas onde havia maior rigidez ou aquelas de maior moderação. Sabe-se, porém, que ele é uma representação de poder, por determinar coerência, harmonia e principalmente padronização. (LONZA, 2005).

As escolas mais tradicionais introduziram o uso dos uniformes, a fim de mostrar o pertencimento do aluno com a instituição. Sob a direção de Hans Kramer, o Colégio Farroupilha/RS viu necessidade de implantar esta forma visual de “identificação”, que até nos anos 1920 não era habitual.

A presença do uniforme escolar nos anos 20 foi se firmando, sem que houvesse uma

134Filha de imigrantes alemães, Gladis começou a sua trajetória escolar no jardim de infância que funcionava no centro de Porto Alegre, onde morava, junto à Igreja Evangélica que era de certa maneira, segundo ela, a porta de entrada para o Colégio Farroupilha. Fez os cinco anos de curso primário e ginásial no Colégio Farroupilha. Depois fez meio ano do científico no Colégio Júlio de Castilhos, direcionando-se, então, para o curso normal no instituto de educação para ser professora de ensino fundamental.

135 Nasceu em uma família abastada em Porto Alegre. Frequentou o Jardim de Infância entre 1954 até o ano de 1956, da Associação Leopoldina Juvenil, este era um clube tradicional da cidade. Coursou o Ensino Primário no Colégio Farroupilha (1957-1961), da educação primária, o que ficou marcado *foi primeiro os estudos e as obrigações*; já no curso ginásial, frequentou por três anos, o Colégio Pio XII – atual Paula Soares. O ensino Clássico foi cursado no Colégio de Aplicação – 1966-1968, da UFRGS. As vivências das escolas a proporcionaram marcas perenemente na memória e na vida profissional.

obrigatoriedade. Tal exigência dá-se somente nos anos 30, visto que o traje, além evidenciar que o aluno pertence à instituição, ajudava na segurança do mesmo.

Enquadrado no sistema o uniforme tinha uma função disciplinadora, por conta do uso obrigatório no estabelecimento de ensino. Segundo LONZA (2005), havia uma necessidade de caracterizar os alunos de cada instituição, através de uniformes que os identificassem com o nome, a tradição, o método e as características pedagógicas, o grau de disciplina, o nível de ensino, a postura perante a sociedade e as outras escolas. Os modos de uniformização mais utilizados na sociedade são: de dentro para fora- ou seja, um determinado grupo escolhe a indumentária que pretende utilizar – e, de fora para dentro – nada mais é do que o indivíduo deverá vestir-se de uma maneira determinada pelo grupo que ingressa (JACQUES e SCHOLL, 2013, p.339). As instituições escolares, geralmente optam pelo “de fora para dentro”, seguindo um modelo padrão de uniformes, todavia definidos de forma particular, em razão de terem sua própria especificidade. O uso do uniforme pode, então, ser entendido pela intenção de padronizar o aluno.

I – Organização e identidade: o Contexto Nacional, o Colégio Farroupilha e a Vestimenta

No final do século XIX e início do XX o Brasil viveu um período caracterizado como República Velha (1889/1930), onde o governo nacional era conduzido pela oligarquia paulista e mineira, na chamada política café-com-leite. A política que se seguia no país encontrava dificuldades de atender aos interesses regionais, ao contrário voltava-se aos latifundiários que tinham intimas relações com o mercado externo. O país encontrava-se fracionado e carecia de elementos que consolidassem o sentido de nação brasileira.

Nesse tempo, boa parte da população brasileira era analfabeta e não tinha acesso às escolas, pois os indivíduos moravam em zonas rurais, tendo uma vida voltada para as lides agrárias. Os educandários localizavam-se especialmente nas capitais e grandes cidades, sendo frequentados por grupos pertencentes à elite econômica.

O Colégio Farroupilha, na época chamado Knabenschule Deutscher Hilfsverein, é inaugurado nesse contexto, no ano de 1886, em Porto Alegre/RS. Era uma instituição privada, mantida pela ABE (Associação Beneficente Educacional 1858) e iniciou sua atuação em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica em Porto Alegre/RS. Lá permaneceu até 1895, ano que foi construída uma sede no centro da capital.

O público da instituição era composto por meninos, imigrantes alemães e filhos de imigrantes, portanto, as aulas eram ministradas no idioma alemão. O intuito daquela comunidade escolar era consolidar a tradição germânica, ainda que houvesse uma preocupação com o domínio

da língua portuguesa falada pelos estudantes.

Nesse período o *Knabenschule Deutscher Hilfsverein* ainda não adotara a uniformização no vestuário para o corpo discente. Estes vestiam roupas sociais de marinheiro ou ternos, normalmente escuros e camisetas brancas, semelhante a forma de se vestir dos adultos.

Figura 1

Turma de meninos do Primário, 1915.



Fonte: Acervo Memorial do Colégio Farrroupilha/RS.

Figura 2

Turma de Alunos, 1922.



Fonte: Acervo Memorial Colégio Farrroupilha/RS.

Segundo TELLES (1974), o Diretor Hans Kramer (1929-1939), propôs a introdução do uso de gorros ou bonés, na qual identificaria que os alunos pertenciam à instituição:

Os meninos adotam um boné azul escuro, com aba de celulóide, e as cores das séries. Entrando as fitas estreitas, cada cor identificava a série do aluno: 1ª série: branco/azul. 2ª série: branco/vermelho; 3ª série: branco/verde; 4ª série: prata/azul; 5ª série: prata/vermelho; 6ª série: prata/verde; 7ª série: ouro/ azul; 8ª série: ouro/ vermelho; 9ª série: ouro/verde.

Em 1904 era inaugurada a turma de meninas, todavia esta se dava em um local diferente, nas salas alugadas da Igreja Evangélica, onde outrora era a escola de meninos. No Colégio Farrroupilha até 1929 não havia turmas mistas, as meninas estudavam na Rua Senhor dos Passos, enquanto os

meninos estudavam em prédio próprio da Sociedade Alemã, no velho Casarão, localizado na Av. Alberto Bins, número 540, atual Hotel Plaza São Rafael¹³⁶.

As meninas usavam vestidos leves e normalmente em cores claras, trazendo sempre os cabelos mais curtos. Prezando roupas que fossem de “uso adequado” ao ambiente escolar.

A vestimenta padronizada geraria um sentimento de coletividade, indicando o pertencimento do aluno ao grupo, sendo, portanto, a principal função da introdução dos uniformes: a identificação, visto que a escola, a partir da matrícula se tornavam responsáveis pelo aluno. Em outras palavras, se tinha o interesse em programar um consumo de símbolos, ainda que não tão definidos, que delimitariam a alteridade (o eu e o outro), criando uma noção de identidade, que delimitaria os contornos da escola com o externo (SILVA; RIBEIRO, 2012).

Sabe-se que o país, da mesma forma, tentava encontrar uma identidade nacional que pudesse aglomerar a pluralidade e heterogeneidade vigente. Este processo foi sentido, principalmente, em 1922 com a semana de arte moderna, mas acima de tudo, sentia-se a necessidade de reorganizar o Brasil que começava a desenvolver-se industrialmente.

II - Anos 1930: Tempos da “Nova Era”

A insatisfação com a administração da nação tomava conta de diversos setores da população, e, fez com que houvesse uma insurreição dos estados - inclusive de Minas Gerais que havia rompido com a política café-com-leite - contra o governo central. Assim, o Washington Luís foi deposto e em seu lugar é indicado o nome de Getúlio Vargas. O governo de Vargas (1930/1945) assumiu uma perspectiva diferenciada em relação às regiões, Ruben G. Oliven (1992, p. 39) chega a afirmar que “se a República Velha se caracterizou pela descentralização política e administrativa, a República Nova reverte essa tendência”.

Na presidência Vargas realizou uma reforma educacional, pois, dizia que a escola deveria ser mais democrática e oferecer boas condições de aprendizagem, na qual professores e alunos tivessem boas relações, além de produzirem atividades que aprimorassem o ensino.

O avanço democrático seria expresso, dentre outros mecanismos, pelo uso dos uniformes responsáveis por representar uma classe única¹³⁷, tornando difícil identificar a posição hierárquica em que se encontrava o aluno. Mas este processo gerou controvérsias. O governo foi acusado de comunista, e, dizia-se que era uma atitude perigosa, misturar ricos e pobres e meninos e meninas¹³⁸.

136 Devido as enormes despesas das escolas masculinas e femininas, o diretor Hans Kramer propôs a junção de meninos e meninas em uma só classe, reunindo as escolas no edifício da Rua São Rafael (TELLES, 1974, p. 112).

137 Segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, “para garantia do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, era necessária a implementação, pelo Estado da ‘escola comum ou única’. Esta por sua vez, deveria tornar a educação ‘acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantinha em condições de inferioridade econômica, proporcionando a estes a condição de máximo desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais”.

138 O governo não estimulava as classes mistas de acordo com Dallabrida e Carminati (2007, p.40), ao contrário,

Segundo (TELLES, 1974).

Nos anos 1930, as escolas mais tradicionais já faziam o uso dos uniformes, mas no Colégio Farroupilha ainda não eram utilizados. Neste período, percebemos uma mudança, a turma mista.

Figura 3

Turma do Curso Primário, 1933.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha/RS

Quanto ao vestuário da década de 30, temos uma padronização proposta pelo colégio. O Uniforme Masculino: calção, camiseta sem mangas e sapatos. Já o feminino: Calção fofo (bombacha), camisetas de mangas curtas e sapatos. Depois da introdução dos uniformes, a uniformização das meninas era camiseta branca e saia azul marinho rodada abaixo do joelho. (Padrão dos uniformes escolares dos anos 1930). Já os meninos faziam o uso de ternos.

O comércio envolvendo este tipo de vestimenta era escasso, desta forma, os uniformes eram majoritariamente feitos em casa por mães ou costureiras. “Tinha em comum a cor, já que cada qual usava um tecido diferente e o feitiço também era bastante particular” (LONZA, 2005). Os alunos deveriam apresentar-se ao Colégio com trajes convenientes para o ambiente.

Além do incentivo que o governo dá para o uso do uniforme outra medida acabou influenciando diretamente a estrutura do educandário. Esta advém com a implementação do Estado Novo (1937/1945)¹³⁹ que, decretou a nacionalização das escolas e sociedades alemãs, italianas e japonesas.

As instituições germânicas acabaram por perder o caráter de preservadoras do mundo cultural alemão¹⁴⁰. Começava o declínio do idioma alemão e o emprego do idioma português, visto que, o regime desejava traçar uma identidade brasileira, e nesse viés as manifestações estrangeiras

recomendava-se que a educação das mulheres se fizesse em estabelecimentos exclusivos para elas. Tal situação se justifica pela adoção do discurso eclesiástico por parte do Estado, visto que a Igreja Católica aprovava esse tipo de segregação.

¹³⁹O governo instaura um período de ditadura, na qual são abolidos os partidos políticos, as eleições, as bandeiras e os hinos de todos os Estados. Ademais, os governadores regionais eleitos são substituídos por militares e interventores por ordem de Vargas.

¹⁴⁰Estabeleceram uma fiscalização intransigente a fim de que o mundo cultural germânico não tivesse mais vez no Brasil. Não percebiam que o maior prejudicado com tal gesto era o próprio Brasil, pois os brasileiros de origem lusa ver-se iam privados do contato com a cultura germânica por muitos anos. (TELLES, 1974. P. 130).

ou regionalistas¹⁴¹ teriam que submeterem-se à soberania nacional. Esta política alcança a dinâmica das relações sociais, formando uma cultura própria que se entrelaçava as práticas da escola.

Para continuar funcionando, o educandário tinha que se adequar as determinações do governo, dessa forma, declara o Diretor Kramer que o objetivo da escola era educar a juventude a ela confiada para serem teuto-brasileiros, isto é, cidadãos brasileiros conscientes da sua nacionalidade e origem. O diretor procurava incutir no espírito dos alunos a permanência de sua ascendência alemã, mas sendo cidadãos brasileiros. A participação do Colégio Farroupilha na “Semana da Pátria de 1939”, dá mostras da influência de um Estado centralizador que desejava cultivar o sentimento nacionalista nas crianças e adolescentes.

Figura 4

Colégio Farroupilha na Semana da Pátria, 1939.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha/RS

Neste ano, os alunos o colégio já havia aderido ao uso de uniformes. Tal acontecimento não pode ser compreendido como neutralidade, a ele está ligada a ocorrência de seu contexto, já que significados e valores são adicionados a materialidade física e funcional dos objetos e definem modos de pensar o ensino (RIBEIRO; SILVA). Aí a primazia do uniforme transmite a projeção da ordem e do progresso. A fotografia ilustra o sentido de hierarquia, na qual os alunos maiores, do ginásio, posicionam-se a frente dos menores, do primário. Os estudantes de ambos os cursos e sexos usam uma camisa branca, aos meninos do ginásio é de uso obrigatório a calça azul-marinho enquanto que aos do primário uma bermuda da mesma cor. As meninas usavam saia rodada com pregas, também em azul-marinho.

141Menos de um mês depois da implantação do Estado Novo, Vargas mandou realizar a cerimônia de queima das bandeiras estaduais, [...] para simultaneamente comemorar a Festa da Bandeira (cuja celebração tinha sido adiada e render homenagem às vítimas da “Intentona Comunista” de 1935). Nessa cerimônia, que marca a nível simbólico uma maior unificação do país e um enfraquecimento do poder regional e estadual, foram hasteadas vinte e uma bandeiras nacionais em substituição às vinte e uma bandeiras estaduais que foram incineradas numa grande pira erguida no meio da praça, ao som do Hino Nacional tocado por várias bandas e cantado por milhares de colegiais, sob a regência de Heitor Villa Lobos (OLIVEN, 1993).

III - Anos 1940: Do azul ao caqui

A década de 1930 e de 1940 foram épocas de grande furor nacionalista. Tanto no Brasil como no exterior, pois deflagrara-se a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Seguindo a intempérie dos tempos, houve uma mudança nos uniformes escolares masculinos, pois, “a moda absorveu o espírito da guerra”¹⁴², (LONZA, 2005). Passou-se a utilizar o uniforme na cor cáqui, com calças compridas para o curso ginásial, e, para o primário, comprida ou curta, incluindo a camisa e jaqueta – ao estilo militar, e, sapatos pretos. Nas jaquetas era costurado o friso que quando voltado para baixo indicava o pertencimento do aluno ao primário, e, quando para cima ao ginásio. Para uniforme diário podia ser usada a camisa esporte.

Figura 5

Modelo do Uniforme Caqui – a adoção do Caqui



Fonte: Memorial do Colégio Farrroupilha/RS.

142Na década de 1940, houve uma mudança, a indústria têxtil europeia teve que servir as necessidades da Segunda Guerra Mundial. Então os tecidos de lã viraram uniformes, a seda em paraquedas e o couro a fabricação de botas dos combatentes (LONZA,2005).

Figura: 6

Alunos do Curso Primário do Colégio Farroupilha, 1941.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

O uniforme de gala do Ginásio do Colégio Farroupilha, era composto por traje-azul marinho, camisa branca, gravata, sapato preto e calça comprida. Já o Primário, utilizava a camisa esporte, sendo facultativo o uso de calças compridas ou curtas. Utilizava-se sapatos pretos ou brancos para ambos os sexos e cursos. Chama a atenção do uso do chapéu pelos alunos - estes eram incorporados ao visual apenas em eventos solenes.

Figura 7

Chapéu do uniforme de gala dos anos 1940.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha/RS.

Figura 8

Mapa político do Brasil da década de 1940.



Fonte: Brasil Escola.

O interior do chapéu apresenta um mapa com a antiga divisão geográfica do país¹⁴³, seus estados, regiões, principais cidades e capitais. Esta peculiaridade evidencia a preocupação da instituição a afirmação com identidade brasileira. Nesse tempo, acreditava-se que as escolas de colônia alemã, italianas e japonesas já haviam sido “abrasileiradas”, devido à mudança de suas práticas, por serem dirigidas por brasileiros natos e devido a introdução da disciplina de Moral e Cívica. Ademais, o estudo da geografia também tem uma historicidade atrelada a questões referentes ao “poder”, no sentido de exercitar nos estudantes um sentimento patriótico. Dallabrida e Caminati (2007), ao se referirem à reforma educacional ocorrida ainda em 1931¹⁴⁴, afirmam:

As disciplinas de Português, História e Geografia inseriam atributos nacionalizantes na cultura escolar, pois se visava atingir uma educação física, intelectual, patriótica, moral.

Dentre outros tipos de uniformes masculinos temos o terno azul marinho sobre a tradicional camisa branca, dando o ar mais formal. Enquanto que as meninas vestiam camisa branca e saia rodada azul escuro com pregas, todas abaixo do joelho, tendo dois botões na cintura (um de cada lado), que eram utilizados para a camisa branca não sair de dentro da saia, e, por fim sapatos e meias na cor branca.

Figura 9

Turma do Primário do Colégio Farroupilha, na década de 1940.

143Nos anos 1940, as regiões do Brasil foram elaboradas pelo IBGE. O País era dividido em sete regiões: O Norte: Que compreendia os estados do Amazonas, Território do Rio Branco (Atual estado de Roraima), Pará, ao norte do Pará é criado o Estado do Amapá, Guaporé (Atual Rondônia), Território do Acre. Nordeste Ocidental: Maranhão e Piauí. Nordeste Oriental: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Território de Fernando de Noronha. Centro Oeste: Mato Grosso, Território de Ponta Porã (Boa parte do Território hoje é o Mato Grosso do Sul) e Goiás. Leste Setentrional: Bahia. Leste Meridional: Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. E a região Sul: São Paulo, Paraná (Sua parte Oeste era o Território do Iguassu), Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Mais informações sobre a divisão territorial do Brasil em (IBGE).

144A Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, “tinha como fundamento os ideais de harmonia e cooperação entre os diferentes estratos sociais em prol da construção de uma “nação nova”” (MINHOTO, 2008, p. 457).



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha/RS.

Havia também os uniformes de ginástica. Estes eram constituídos por camisa branca com o logotipo do Colégio ao centro, calções e sapatos preto e meias brancas. Este modelo de uniforme era empregado tanto para o primário, como para o ginásio – o uniforme de ginástica também era semelhante aos uniformes das demais instituições educacionais do Brasil. Eles eram criticados em algumas instituições, pois os alunos consideravel desconfortaveis e nada adequados para a prática de exercícios.

Figura 10

Alunos do Curso Primário, 1940.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha/RS.

Podemos observar como o uniforme se metamorfoseou, ainda que numa única década. O vestuário passa de um modelo mais rígido, na qual o menino era vestido como um pequeno soldado, para um retorno ao modelo civil onde ele, então, era caracterizado como um pequeno adulto, em um traje, que da mesma forma assumia uma postura de seriedade. Para as meninas, entretanto, poucas são as gradações nos vestuários, com exceção da adoção de uma roupa própria para a ginástica. Cobia-lhes a permanência de uma postura de sobriedade expressa nos trajes que tinham um ar de simplicidade. Era proibido que os alunos fizessem o uso de anéis ou outros adornos de valor, bem como pintar unhas e faces.

IV - Anos 1950: O Brasil com mais liberdade

A década de 1950 se caracterizou por um grande otimismo, a nível nacional, adotava-se um

discurso de industrialização e modernidade. O país passava por mudanças significativas, onde o governo pendia para um posicionamento mais liberal e democrático, e, a população que outrora situava-se majoritariamente na zona rural passa, então, a morar em cidades. Havia um incentivo ao consumo de produtos americanos, inclusive de sua moda. Nos trajes masculinos usava-se ternos em cores sóbrias, todavia as camisas polo tornaram-se populares. As peças em jeans eram sinônimo de rebeldia e legitimavam os “bad boys”. As roupas femininas, geralmente possuíam uma saia rodada, cujo caimento era proporcionado pelas anáguas, além disso, as peças eram coloridas. Fazia-se uso de estampas com estilo floral, listrado ou abstrato.

Os uniformes escolares não acompanharam as mudanças no vestuário. No Colégio Farroupilha ele aparece com o mesmo formato da década anterior, portanto, os meninos continuaram a usar a jaqueta curta - estilo militar na cor caqui, com o logotipo da escola localizado ao lado esquerdo -, a camisa branca e calça na mesma cor da jaqueta. De acordo com (BASTOS, 2011), as meninas usavam a camisa branca com o logotipo bordado também ao lado esquerdo, saia azul rodada abaixo dos joelhos, meias brancas e sapatos pretos ou azul marinho “Clark”. Já no inverno utilizavam a japonsa azul marinho.

Figura 9
Turma de alunos do Curso Primário, 1955.



Fonte: Acervo pessoal de Gladis Renate Werner.

A austeridade quanto ao uso do uniforme também se perpetuou desde os anos de 1930, onde foi instituída sua obrigatoriedade. Gladis Renate Werner (2015) relata:

Havia muito rigor. Eu não lembro assim se a gente tinha que voltar para casa ou não, mas eu tenho uma ideia de que a gente não entrava na escola se não tivéssemos com o uniforme completo.

As normas do Colégio Farroupilha sempre foram muito rígidas, e, com os uniformes não era diferente. Havia uma grande preocupação com a indumentária do aluno, visto que demonstrava a responsabilidade que a escola teria para com ele, compreendo que a segurança era um elemento importante naqueles tempos modernos.

V - Anos 1960: A moda Livre nos anos de chumbo

Em 1961, Jânio Quadros é eleito presidente da República, renunciando oito meses depois de sua posse. Assim, assume a presidência o seu vice, João Goulart (O Jango). Em seu mandato é promulgada a Lei 4.024 que regulamenta as diretrizes básicas da educação brasileira. Em 1964, começa o regime civil-militar, e mais uma vez, na história do Brasil, ocorre a centralização política, administrativa e econômica.

Houve uma substituição de importações, de modo que se produziu quase todos os bens de consumo dentro das fronteiras nacionais (OLIVEN, 1992). Nesse período surgiu a helanca, um tecido que oferecia muitas vantagens sobre os outros, pois era resistente, não havia a necessidade de ser passado a ferro (uma novidade para a época) e secava mais rápido, ou seja, era preferível por ser prático e por proporcionar um bom caimento.

Nas instituições do Brasil havia a possibilidade de escolher cores específicas e acompanhar as mudanças da moda jovem no uniforme. Porém, no Colégio Farroupilha, não houve uma atualização no traje, as meninas ainda usavam o “branco e azul” e os meninos “o caqui”.

Os alunos desejavam ter mais liberdade sobre a suas vestimentas. A calça jeans e camiseta haviam virado a moda nas ruas, mas este modelo era proibido na maioria das escolas. Dessa forma os estudantes tinham certa resistência ao uso do uniforme, ao qual o definiam como “careta”. O autoritarismo da época, interfere no uso dos uniformes resistindo as novas modas e salientando que todos os detalhes eram obrigatórios.

A possibilidade de escolha dos uniformes pelas instituições de ensino não deve ser compreendida como indicação de um Estado permissivo. A política empregada pela ditadura civil-militar, nas duas décadas em que conduziu a sociedade, usou de violência para com seus opositores e também na esfera educacional¹⁴⁵, submetendo o ensino a uma pedagogia tecnocrata. Os “anos de chumbo” (1967-1970), foram os mais brutais da ditadura. O Povo Brasileiro inicia passeatas contra a ditadura, tendo a participação ativa dos estudantes. O ministro do planejamento Roberto Campos, em uma palestra, proferiu que a agitação estudantil daqueles anos era devido a um ensino desvinculado do mercado de trabalho e, por isso, deixava “vácuos de lazer” que eram preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2006). Assim, era disseminada um ideal de submissão, na qual os estudantes não deveriam interferir nas decisões de seus superiores. O regime desenvolveu um aparato centralizador para atuar em diversas áreas, em especial nas escolas.

145O Ato Institucional de Nº 5, foi decretado em 13 de dezembro de 1968, o quinto dos decretos emitidos na época do Regime Militar Brasileiro. Dando poderes máximos ao Presidente da República, na qual cassou os direitos Políticos dos Cidadãos.

VI - Anos 1970 O uniforme escolar em meio a “Paz & Amor”

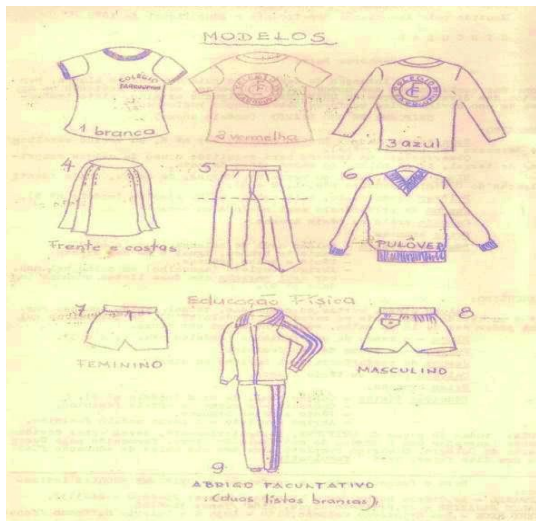
Nos anos que se seguem o governo civil-militar prosseguia oprimindo e perseguindo aqueles que eram contrários à ditadura. Os revoltosos – dirigentes dos grupos de esquerda - podiam ser torturados e assassinados em nome da segurança nacional. Todavia, as notícias de tais brutalidades eram manipuladas ou suprimidas. O “milagre econômico” agradava os ânimos e os “cidadãos de bem” sentiam-se salvaguardados pelos militares.

Enquanto isso, culturalmente a moda hippie se solidifica, fazendo uso de estampas, flores nos cabelos e lenços. Caetano Veloso influencia os meninos desta década com uma novidade: a gola rolê e a calça boca de sino. Em 1968, explode o movimento estudantil em vários lugares do mundo e a revolta contra o Regime Militar Brasileiro. Em 1978, João Batista Figueiredo torna-se o novo presidente do Brasil e, aprovada a Lei da Anistia.

Nos anos 1970, o Colégio Farroupilha sob a direção de Lucien Jean Felicien Thys propõe um novo tipo de uniforme que atendia ao gosto da época. Os modelos eram mais joviais e confortáveis para os alunos.

Figura 11

Modelo de Uniforme Escolar do Colégio Farroupilha, 1977.



Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

Tabela 5

Modelo dos Uniformes Escolares do Colégio Farroupilha, 1977.

Feminino	Dia-dia	Saia cinza, tergal ou tecido semelhante. A Blusa branca, azul ou vermelha Hering, de malha, com a identificação do Colégio. Pulôver cinza claro, gola em “V”, malha simples. Japona de preferência azul marinho ou cinza. Calçado preto ou tênis branco, Meias brancas.
	Para as atividades de educação física	Calção azul de helanca. Camiseta branca, (igual à de uso diário), Tênis e meias brancas. Abrigo completo (agasalho) em malha helanca, cor azul marinho com duas listas brancas.
Masculino	Dia-dia	Calças cinza, curtas ou compridas, tergal, ou tecido na mesma cor. Blusa – o mesmo de uso feminino. Pulôver- o mesmo de uso feminino. Japona de preferência azul marinho ou cinza. Calçado preto e tênis branco. Meias brancas.
	Para as atividades de educação física	Calção azul, de brim. Camiseta – o mesmo modelo feminino. Tênis e meias brancas. Abrigo completo – o mesmo modelo feminino. Para o Ginásio: Calça comprida, para o primário: Facultativo: abrigo cinza

Fonte: Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

O conflito entre o “cidadão de bem” e o revolucionário poderia ser incorporado à metáfora do uniforme que tendo historicidade compreende apropriações e renitências. Acaba por resultar em um lento processo de mudança, onde as heranças daquelas velhas roupagens inscrevem-se no novo modelo.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi de refletir, do ponto de vista sócio histórico sobre o uniforme escolar do Colégio Farroupilha e suas relações com o contexto nacional, visto que a utilização dos uniformes coincide com o momento de maior ação do nacionalismo no século passado, sob a cortina da Era Vargas nos anos 30 e 40.

Portanto, entender o uso dos uniformes escolares pressupõe procurar indícios da história e da memória de uma dada instituição ou grupo, procurando desvendar os sentidos simbólicos que este objeto adquiriu no universo escolar e social, desnaturando e historicizando seus usos (RIBEIRO; SILVA 2012, p.577).

Concluimos que os uniformes escolares cumpriram o papel de identificar e padronizar os alunos. Padronização, esta que deu-se de fora para dentro. As tendências da moda eram seguidas quando tornavam funcional a conservação do mesmo, por muitas vezes tornaram se pouco

perceptíveis de uma década para outra. No educandário, verificamos que este sempre pretendeu adquirir uma igualdade ao vestir, estimulando disciplina aos alunos. A vestimenta também rompeu com as barreiras entre diversas classes sociais, as transformando em uma classe única.

A pesquisa constata que, diversos fatores se incluem na importância do uniforme escolar, entre eles, a referência – esta gerando um sentimento de coletividade, ao indicar que o aluno faz parte de determinado grupo.

Referências

ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. Subjetividade e Subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização, 2006 p.3.

Disponível em:

http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt07.htm.

Acesso em: 24, jun. 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: memórias e histórias (1858-2013). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

BASTOS, M. H. C. Souvenirs da infância e adolescência: minhas escolas, minhas vivências. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). Tempos de escola: memórias. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 105-120.

CANABARRO, Ivo. Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. Estudos Ibero-americanos. PUCRS. V. XXXI, n.2, p.23-39, dez., 2005.

DALLABRIDA, Norberto. CARMINATI, Celso João. O Tempo dos Ginásios – O ensino secundário em Santa Catarina –final do século XIX – meados do século XX. Florianópolis/SC: UDESC, 2007.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. É, pois, Estudando a Geographia que Pudemos com O Máximo Orgulho Dizer “Sou Brasileiro”. Bastos, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O Curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará. Campinhas, SP, 2009, p. 241-269.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: um espaço de ensino e pesquisa (2002). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: memórias e histórias (1858-2013). Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 77-91.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. JODELET, Denise. (org.). In: As representações sociais. Rio de Janeiro/ RJ: EdUERJ, 2001.

LONZA, Furio. História do uniforme escolar no Brasil. Impar Produções. MEC/Rhodia, 2005.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do

papel do estado. Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 34, n. 3. set./dez. 2008.

OLIVEN, Ruben George. A parte e o Todo: A diversidade cultural no Brasil- nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

VESTÍGIOS DE UM RITO ESCOLAR: FOTOGRAFIAS E CONVITES DAS TRÊS PRIMEIRAS FORMATURAS GINASIAIS DO COLÉGIO CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE, RS, 1957-1959)

Bárbara Virgínia Groff da Silva
Mestranda em Educação (PUCRS)
barbara.vgs@gmail.com

Resumo

Este artigo originou-se a partir da pesquisa das antigas formaturas do atual Colégio Estadual Cândido José de Godói, localizado na zona norte de Porto Alegre (RS). O enfoque deste trabalho será as três primeiras cerimônias de formatura desta instituição, ocorridas entre 1957 e 1959, época em que a instituição surge como um ginásio destinado para a educação secundária das moças. Este artigo será composto por três partes: a primeira abordará questões relacionadas à história da educação, cultura escolar e rito de formatura. Depois a segunda seção terá como enfoque a trajetória do atual Colégio Godói, de maneira a contextualizar o local da pesquisa. E, por fim, serão analisadas as formaturas dos anos de 1957 e 1959 a partir dos vestígios encontrados no Acervo Histórico da instituição escolar.

Introdução

Em meio a legislações, pareceres escolares, diários de classe, relatórios anuais da direção e outros documentos que indicam trajetórias percorridas pela instituição de ensino, há convites de formatura e fotografias antigas que possibilitam pesquisar um ritual escolar que ocorre todos os anos, mas não necessariamente da mesma maneira, que é a formatura. Momentos de celebração e encerramento, as formaturas antigas podem ser objetos de pesquisa para analisar um dos diversos aspectos que compõem as vivências e experiências dentro de uma instituição escolar por parte dos professores, alunos e familiares ou amigos dos discentes.

Este artigo originou-se a partir da pesquisa das antigas formaturas do atual Colégio Estadual Cândido José de Godói, localizado na zona norte de Porto Alegre (RS). O enfoque deste trabalho será as três primeiras cerimônias de formatura desta instituição, ocorridas entre 1957 e 1959, época em que a instituição surge como um ginásio destinado para a educação secundária das moças. Atualmente a escola permanece em funcionamento, oferecendo o ensino médio nos seus três turnos e congregando homens e mulheres em seus espaços. Este artigo será composto por três partes: a primeira abordará questões relacionadas à história da educação, cultura escolar e rito de formatura. Depois a segunda seção terá como enfoque a trajetória do atual Colégio Godói, de maneira a contextualizar o local da pesquisa. E, por fim, serão analisadas as formaturas dos anos de 1957 e 1959 a partir dos vestígios encontrados no Acervo Histórico da instituição escolar.

A formatura a partir da cultura escolar: olhares para o ritual de formatura

A História é uma disciplina que passou por diferentes transformações ao longo do século XX. No início desse século, o surgimento da Escola dos Annales favoreceu uma multiplicidade de enfoques e temáticas para os estudos de história, que até o momento não eram considerados como integrantes da história humana. O fazer historiográfico antes da Escola dos Annales tinha um enfoque político e diplomático, em que os “grandes personagens” compunham os livros e os fatos históricos. De acordo com Thaís Fonseca (2003), Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores do movimento Annales, vão de encontro com esses pressupostos dessa história política e factual:

A recusa de Bloch e Febvre à história *événementielle*, essencialmente política e épica, levou-os na direção da história social, com a atenção voltada para as diferentes dimensões da vida dos homens no tempo. Essa preocupação acabaria levando ao privilegiamento das condições da vida material, das formas de viver, de pensar e de sentir, significando a proposição de novos objetos de investigação. A procura por fontes muito diversas daquelas utilizadas pelos historiadores tradicionais seria inevitável, urgindo também novas reflexões metodológicas, como, por exemplo, acerca do tempo e de suas múltiplas dimensões (FONSECA, 2003, p. 49).

Segundo Bastos e Stephanou (2005), com a Escola dos Annales houve uma abertura para distintos e variados enfoques e temáticas que os estudos históricos poderiam explorar em suas pesquisas a partir daquele momento. Dessa forma, ocorreu uma valorização do cotidiano, da história "vista de baixo", dos operários, das mulheres, das crianças entre outros sujeitos que antes não eram considerados como possuidores de história. Essa amplitude de temas favoreceu a expansão de fronteiras entre métodos, objetos, fontes e conhecimentos para a pesquisa e a escrita das histórias.

Thaís Fonseca (2003) argumenta que a História Cultural é herdeira desses pressupostos da Escola dos Annales. A autora expõe que a História Cultural apresenta-se como um campo historiográfico fértil na sua produção de estudos e, dessa forma, contribui para a renovação da historiografia ocidental. Bastos e Stephanou (2005) definem a História Cultural como "[...] o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado (BASTOS E STEPHANOU, 2005, p. 416)". Devido a este alargamento da compreensão do que é história, defendido pelos Annales e apropriado pela História Cultural, surgiram novos objetos de pesquisa e a escola passou a fazer parte das pesquisas dos historiadores, através de suas distintas fontes: livros didáticos, cadernos escolares, fontes orais, normas e legislações educacionais, etc.

É importante ressaltar que a história da educação não surge atrelada às discussões do campo historiográfico. Conforme ressalta Thaís Fonseca (2003):

A História da Educação, como sabemos, foi constituída primeiramente como disciplina escolar e teve sua trajetória marcada pelas relações estabelecidas com o conhecimento produzido em outros campos, como a Filosofia e a Psicologia. Tratava-se de elaborar um conjunto de saberes sobre a história das ideias pedagógicas que tivesse função prática na formação dos professores e pedagogos (FONSECA, 2003, p. 56).

Paolo Nosella e Ester Buffa (2009) argumentam que o estudo das instituições escolares no âmbito da história da educação obteve um crescimento a partir da década de 1990. Os autores organizaram um levantamento de trabalhos relacionados com as instituições escolares entre as décadas de 1970 e 2000, com o enfoque nas instituições de ensino superior da região sudeste, e constataram que a partir dos anos 1990, com a consolidação da pós-graduação no país, diferentes trabalhos envolvendo as instituições escolares foram defendidos, publicados e apresentados em espaços acadêmicos nacionais e internacionais. Segundo os autores, o predomínio dos trabalhos é acadêmico, e estão relacionados com teses, dissertações, apresentações, relatórios de bolsas, etc. Ou seja, apresentam as características de um trabalho originado dentro da academia, com critérios e condições de produção que a pós-graduação brasileira oferece.

De acordo com os autores, a década de 1990 apresenta a consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil (que foram surgindo a partir da década de 1970 e 1980 no país) proporcionando pesquisar instituições escolares a partir de distintos olhares. Nosella e Buffa (2009) afirmam que a crise de paradigmas ocorrido na década de 1990 promoveu um pluralismo epistemológico que resultou em distintas linhas de pesquisas, diversificações teórico-metodológicas e amplitude de fontes para os estudos das instituições escolares. Segundo os autores:

É justamente nesse terceiro momento [década de 1990] que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos 90 para cá (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 17).

Sobre o conceito de cultura escolar, Dominique Julia (2001) define que a cultura escolar está relacionada a outras culturas presentes no mesmo contexto histórico e social (como a cultura política ou a cultura religiosa) que está sendo analisado pelo pesquisador. Não existe uma cultura escolar que esteja separada da maneira como a sociedade organiza suas formas de viver dentro de um espaço e tempo. Dessa forma, a cultura escolar é um conceito amplo por incorporar um conjunto de normas e práticas que tem por objetivo definir conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar através de mecanismos que organizam a transmissão dos conhecimentos e a incorporação dos comportamentos esperados para os indivíduos para aquele contexto histórico e social.

Sobre este conceito, Antonio Viñao (2002) expõe que a cultura escolar destaca o caráter relativamente autônomo da escola, pois ela não se limita apenas a reproduzir as regras sociais que estão fora da instituição, como as adapta e as transforma criando um saber e uma cultura própria. Dessa forma a cultura escolar é também formada por regularidades e tradições que organizam e determinam as formas de ensinar e aprender, sendo um produto histórico que pode e deve ser estudado. O autor defende a ideia de culturas escolares, no plural, pois cada instituição escolar

recria e redefine suas regras e modos de viver a aquela instituição escolar, que é distinta das demais instituições.

Nosella e Buffa (2009) ressaltam que a partir do conceito de cultura escolar (ou culturas escolares), surgem distintas categorias de análises que foram e são utilizadas para pesquisar instituições escolares. As categorias elencadas pelos autores são:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 18).

Outra categoria de análise que pode surgir a partir do conceito de cultura escolar são os ritos escolares, momentos distintos do cotidiano escolar que transmitem mensagens e demarcam posições dos sujeitos dentro da instituição. O conceito de rito surgiu na Antropologia e estava, a princípio, relacionado somente às manifestações religiosas dos povos considerados “primitivos”, longe da sociedade ocidental e capitalista. Demorou um tempo até que os antropólogos perceberem que a sociedade ocidental e capitalista também possui seus ritos, sendo que alguns não estão relacionados com manifestações religiosas.

Não existe uma definição absoluta do que seria um rito, pois sua conceituação depende do contexto a ser analisado pelo pesquisador. Entretanto, Mariza Peirano (2003) assinalou algumas características gerais que favorecem a compreensão do que seria um rito. Segundo a autora, os ritos são eventos especiais, que quebram o cotidiano do grupo estudado. Podem ser profanos, religiosos, simples, elaborados, festivos ou formais. O importante do rito é que ele comunica mensagens para aqueles que estão participando diretamente e para aqueles que assistem ao ritual. A comunicação pode ocorrer por palavras ou gestos, que revelam valores e simbolizações daquele grupo, demarcando rupturas e descontinuidades daqueles que estão envolvidos com o ritual. A execução do rito não acontece sem motivo, como um jogo ou algum evento de lazer. O rito é praticado quando se quer exercer uma ação sobre determinadas coisas ou momentos dentro da sociedade. Sendo assim, o rito está relacionado com práticas de simbolização, onde as pessoas que participam acreditam em seu efeito, é uma ação tradicional eficaz. De acordo com a autora, não há a possibilidade de existir relações sociais sem atos simbólicos.

De acordo com Martine Segalen (2002), alguns eventos que ocorrem dentro da escola podem ser considerados como ritos, pois possibilitam distintas significações a partir das ações e palavras executadas pelos sujeitos que estão participando desses momentos. Os ritos escolares, de acordo com Marilda Iwaya (2002), são momentos em que a escola se comunica tanto internamente quanto

externamente, para a comunidade. As celebrações escolares, a participação de alunos em atividades solenes cívicas, as exposições escolares abertas para o público em geral, as formaturas, podem ser considerados ritos escolares, pois expressam simbolicamente a instituição escolar e quem está envolvido nesse processo de escolarização: alunos, professores, funcionários e direção.

A formatura é o rito escolar selecionado para a análise neste trabalho. Inserida dentro da cultura escolar, a formatura é um evento rotineiro e especial ao mesmo tempo. Rotineiro, pois todo o ano a escola se prepara para celebrar o final dos estudos de um grupo de alunos, organizando a cerimônia com os diferentes sujeitos da escola (alunos, direção, professores, funcionários e parentes ou amigos dos alunos). Ao mesmo tempo, esse rito é especial para quem está na condição de formando, pois a formatura é uma cerimônia única na vida de cada formando. Mesmo que haja outras formaturas na vida de cada sujeito, o curso será distinto, as turmas envolvidas serão diferentes e a instituição também será outra.

A formatura pode ser considerada um rito de passagem, pois há uma mudança social atrelada a este ritual. O conceito de rito de passagem foi elaborado por Arnold Van Gennep (2011). Este antropólogo publicou em 1909 o livro “Os Ritos de Passagem” que se tornou um clássico devido a considerar o rito como um fenômeno independente e que possuía uma relativa autonomia com outros domínios do mundo social. Os ritos de passagem, de acordo com Van Gennep (2011), demarcam mudanças tanto de um indivíduo quanto de um grupo de indivíduos dentro de uma sociedade. As mudanças podem ser positivas ou negativas, dependendo da ocasião em que se insere o rito. No caso da formatura, a passagem está da posição de aluno formando para de sujeito formado e possuidor de novas habilidades para adentrar novamente na sociedade, mas dessa vez em um patamar distinto.

Para este trabalho, as formaturas analisadas são de ginásio, que era a primeira etapa do ensino secundário com a duração de quatro anos. O público escolar do Colégio Godói no período estipulado para esse trabalho é exclusivamente feminino. A próxima seção abordará aspectos do ensino secundário ginásial da época e do contexto histórico do Colégio Godói.

Do Ginásio Estadual Primeiro de Maio para o Ginásio Estadual Cândido José de Godói: o ensino secundário entre 1957 e 1959.

O Colégio Estadual Cândido José de Godói está atualmente localizado na Avenida França, bairro Navegantes, zona norte de Porto Alegre (RS). Hoje em dia, oferece o curso de ensino médio e, em 2015, possui cerca de novecentos alunos matriculados nos três turnos disponíveis. Devido a sua localização estar relacionada a um bairro de característica empresarial, a maioria dos discentes não reside perto da instituição e utiliza o ônibus como meio de transporte até a escola. Por estar a

escola próxima à Avenida Farrapos, os alunos são oriundos de diferentes bairros de Porto Alegre e também de outros municípios, como Alvorada, Viamão, Eldorado do Sul, Cachoeirinha.

O bairro Navegantes¹⁴⁶ juntamente com os bairros São João e São Pedro formavam o “Quarto Distrito” de Porto Alegre, região que agregava importantes indústrias que propiciavam o desenvolvimento da cidade e do estado, como a fábrica têxtil A. J. Renner¹⁴⁷. Essa opção das indústrias em se localizar no “Quarto Distrito” estava relacionada à estratégica localização geográfica, que favorecia o fluxo de mercadorias e pessoas. Segundo Alexandre Fortes (2004):

É, portanto, a localização dessa área, no encontro das vias que ligavam Porto Alegre ao restante do estado e do País (inicialmente o rio Guaíba, posteriormente as estradas de rodagem e de ferro que davam acesso às colônias do interior e finalmente o campo de pouso aéreo), que explica, tanto as origens do bairro Navegantes/São João quanto o fato dessa região vir a ter concentrado o crescimento acelerado da indústria e da população da cidade, o que viria a se acentuar a partir da terceira década do século XX (FORTES, 2004, p. 36).

O atual Colégio Godói surge em 1954 como um prolongamento do curso ginásial da Escola Normal Primeiro de Maio, que já está em funcionamento desde 1934 no mesmo bairro. Entre 1954 e 1957, o novo ginásio permanece atrelado à Escola Normal Primeiro de Maio, porém a partir do decreto estadual nº 7.654, de 8 de Fevereiro de 1957, houve a desanexação dos cursos ginásiais e colegiais que estavam vinculados às escolas normais e institutos de educação do Rio Grande do Sul.

A partir desse decreto, o Ginásio Estadual Primeiro de Maio tornava-se uma instituição independente e passariam à alçada da Superintendência do Ensino Secundário do estado. A partir desse momento, a primeira diretoria da escola assumiu o gerenciamento da instituição que contava com cerca de quatrocentas alunas e cinquenta e cinco professores.

Devido ao desvinculamento do ginásio com a Escola Normal Primeiro de Maio, houve a necessidade de renomear a instituição escolar. Sendo assim, Ildo Meneghetti, governador do Rio Grande do Sul no período, decidiu prestar uma homenagem a seu professor da Escola de Engenharia no ano em que ocorreu o centenário do seu nascimento (1958) e intitulou a nova escola de Ginásio Estadual Cândido José de Godói¹⁴⁸. Portanto, o período selecionado para análise neste artigo abarca a transição do Ginásio Estadual Primeiro de Maio para o Ginásio Estadual Cândido José de Godói. A primeira formatura da instituição de ensino data de 1957 e possui como característica principal ter sido a única que aconteceu ainda com a vinculação entre a

146O bairro Navegantes recebeu este nome, pois em 1875 dona Margarida Teixeira de Paiva, proprietária de vastos terrenos na região, doou uma parte das suas terras para a construção de uma capela em homenagem à Nossa Senhora dos Navegantes. A capela ficou pronta um ano depois (MONTEIRO, 1995).

147A indústria de tecidos Renner transferiu-se do Vale do Caí para o bairro Navegantes em 1916. Durante os anos 1920, a Renner cresceu muito e se modernizou, destacando-se nacionalmente no ramo têxtil. Posteriormente, introduziu-se no ramo do vestuário, comercializando os seus produtos em lojas exclusivas dentro do estado e depois em todo o país (MATTAR, 2010).

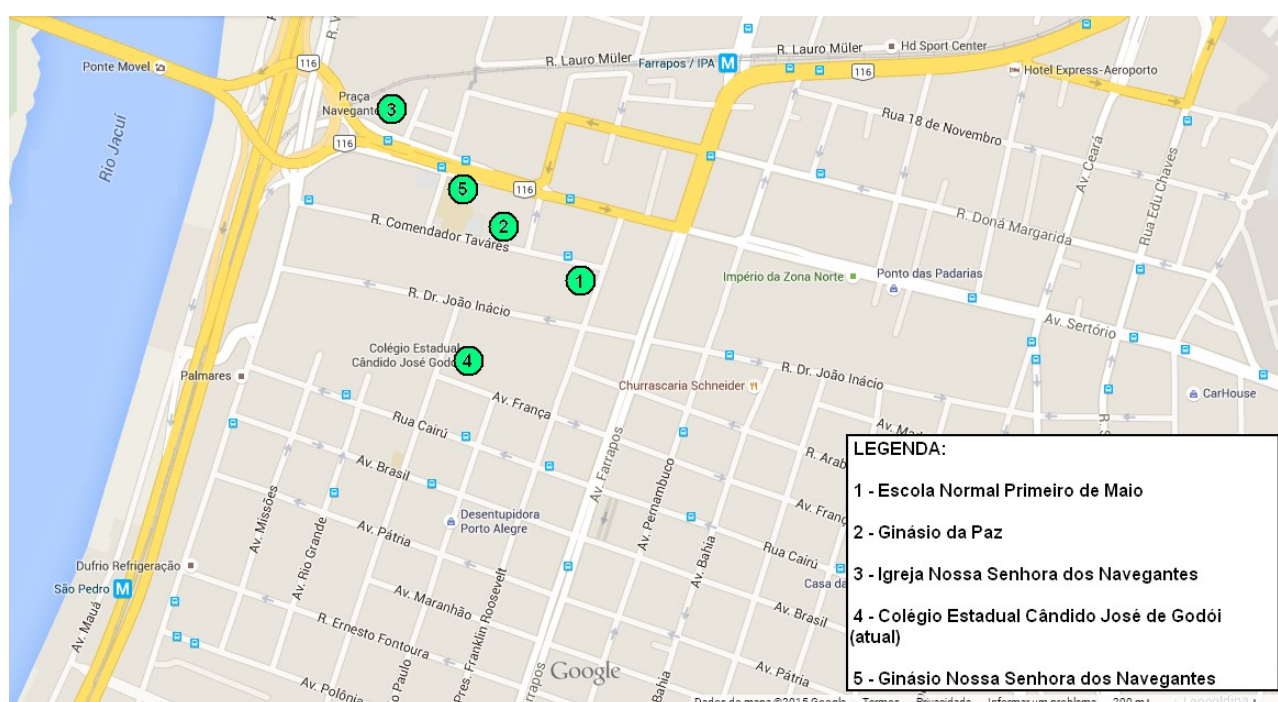
148De acordo com a biografia elaborada por Ciro Simon (2007), Cândido José de Godói nasceu em 11 de Março de 1858, em Rio Grande. Formou-se em engenharia na França. Retornando ao Rio Grande do Sul, trabalhou como engenheiro para o estado. Foi Secretário das Obras Públicas e Secretário da Fazenda entre 1908 a 1913. Em 1914 conquistou posto federal como Inspetor dos Portos, Rios e Canais do Brasil, aposentando-se nesse cargo. Também foi professor da Escola de Engenharia, uma das precursoras da UFRGS. Faleceu no dia 27 de Junho de 1946.

Escola Normal Primeiro de Maio e o ginásio inaugurado em 1954. A formaturas posteriores já foram do Ginásio Godói, como instituição independente.

É importante salientar que a escola passou por distintos locais dentro do bairro Navegantes no início de sua trajetória. Somente em 1966 foi inaugurado o atual prédio do Colégio Godói. Até o presente momento, foi possível definir que a escola percorreu os seguintes locais entre 1954 e 1966: Escola Normal Primeiro de Maio, Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes e Ginásio da Paz. O mapa abaixo ilustra os locais mencionados por onde o Ginásio Godói esteve.

Figura 1

Mapa atual do bairro Navegantes com os locais por onde o Ginásio Godói passou.



Fonte: elaboração própria

Com relação ao ginásio, entre 1957 e 1959 vigorava a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº4.244, de 09 de Abril de 1942) publicada durante o período ditatorial de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (2006), as Leis Orgânicas do Ensino foram organizadas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema e publicadas entre 1942 e 1946, ultrapassando o período do Estado Novo. O autor argumenta que o período democrático que se seguiu após ditadura varguista conviveu com uma organização do ensino herdada do período autoritário. As Leis Orgânicas do Ensino foram substituídas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (lei nº 4.024/61).

Ao todo foram seis decretos-leis que estabeleceram transformações no ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. De acordo com o autor, as Leis Orgânicas do Ensino determinavam um dualismo educacional¹⁴⁹, em que o sistema se bifurcava entre um ensino secundário para as elites,

149No que diz respeito ao dualismo educacional, é necessário ressaltar que com a criação do Ministério da Educação e

propedêutico e com o enfoque para continuação dos estudos em instituições de ensino superior e outro ensino secundário profissionalizante para os setores sociais menos favorecidos.

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites, o caminho escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformarem em índice de evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical de grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de ascensão social pela escola [...] (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 83).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu primeiro artigo, apresentava as finalidades dessa etapa educacional: formar a personalidade integral do adolescente, acentuar a consciência patriótica e humanística do discente e a preparação intelectual para servir de base para estudos posteriores. O ensino secundário permanecia dividido em dois ciclos (pois na Reforma Francisco Campos, decreto nº 19.890/1931, já havia essa divisão), sendo o primeiro ciclo o ginásio (com a duração de quatro anos) e depois o segundo ciclo de dividia entre o clássico ou o científico (com a duração de três anos). O estudante deveria escolher se ia se matricular de acordo com as suas afinidades intelectuais: no clássico haveria um estudo maior de “humanidades” (filosofia, grego e latim) e no científico haveria uma aproximação maior com a ciência.

Para o aluno ingressar no ginásio era necessário apresentar comprovação de não ser portador de doença contagiosa, estar com a vacinação em dia, ter pelo menos onze anos de idade, ter concluído os estudos primários e ser aprovado nos exames de admissão¹⁵⁰. Para o ingresso no clássico ou no científico, o aluno deveria concluir a etapa de ensino do ginásio. Para Capanema, o ensino secundário deveria preparar as elites condutoras dos rumos do país. Na carta de exposição de motivos¹⁵¹ para a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema argumenta a Getúlio Vargas que o ensino secundário se destina

[...] à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CAPANEMA, 1942).

Paulo Ghiraldelli Jr. (2006) argumenta que este ensino secundário possuía um currículo

Saúde Pública, em 1930, começou a ocorrer reformas e legislações que regularam o ensino secundário de forma a apresentar duas perspectivas distintas de ensino: uma propedêutica e elitista e a alternativa de caráter profissional, com o objetivo de desenvolver profissionais que sairiam da escola para o mercado de trabalho (RAMOS, 2005).

150Sobre os exames de admissão, ver Bastos e Ermel (2012).

151Essa carta está disponível online. O endereço é: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em: 03/06/2025

extenso, com o objetivo de proporcionar uma cultura geral de base humanística, além de oferecer um ensino patriótico e nacionalista.

Assim, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O ensino colegial, por sua vez, proporcionou a suas três séries: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O ensino colegial fixou duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro manteve a grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era, obviamente, um curso cujo objetivo visava conduzir o jovem ao ensino superior (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 84).

À vista disso, o Ginásio Estadual Cândido José de Godói oferecia os primeiros quatro anos do ensino secundário brasileiro para meninas, dentro das determinações do Decreto-lei nº 4.244/1942. A exclusividade da instituição em matricular somente mulheres estava dentro das determinações do decreto, que em seu artigo vinte e cinco recomendava que a educação feminina secundária ocorresse em estabelecimentos de ensino exclusivamente femininos. Caso a escola matriculasse homens e mulheres, deveria haver turmas exclusivamente femininas dentro da instituição. Outra característica está no acréscimo da disciplina de economia doméstica, na terceira e quarta série do ginásio e em todas as séries do clássico ou do científico. A justificativa dessas orientações se dava, pois tinha “[...] em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, decreto-lei nº4.244/1942)”. No que diz respeito ao percurso do atual Colégio Godói, a partir de 1969 o turno da noite passou a fazer parte da rotina da escola, com os cursos ginásial e colegial, e houve a possibilidade de matrículas masculinas, tornando este turno misto. Em 1972, todos os turnos passaram a ter alunos e alunas em todas as séries.

Portanto, a partir do contexto apresentado da trajetória da escola e do ensino secundário, pode-se definir que as formaturas que serão analisadas eram do primeiro ciclo do ensino secundário, podendo as alunas continuar estudando em outra instituição escolar, pois o Ginásio Estadual Cândido José de Godói não ministrava os cursos do clássico ou do científico. Por outro lado, essas alunas poderiam encerrar seus estudos nessa etapa e seguir suas decisões por casar e constituir família ou procurar um emprego caso as condições de vida não permitissem a continuidade dos estudos. O importante é destacar que, apesar da instituição ter surgido atrelada a uma Escola Normal, as alunas não eram normalistas, não seguiriam a profissão docente.

Vestígios de um rito escolar: fotografias e convites das três primeiras formaturas ginásiais do Colégio Cândido José de Godói (1957-1959)

O Colégio Godói possui um pequeno espaço destinado à salvaguarda dos documentos e vestígios antigos da instituição escolar. Esse espaço recebeu o nome de Acervo Histórico, foi constituído na década de 2000 e está localizado no saguão de entrada da escola. Antes de centrar a análise nos vestígios da formatura, é importante reiterar que o Acervo Histórico não possui uma sistemática de catalogação, conservação e pesquisa do material que está naquele espaço, nem possui

projeto pedagógico ou pessoal destinado a trabalhar naquele local¹⁵².

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que pretende analisar a formatura atual dos alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Godói. Apesar do enfoque ser atual, é importante contextualizar esse ritual de formatura dentro da instituição escolhida para a análise. Conforme afirma Hobsbawm (2008), as tradições são inventadas e se modificam ao longo do tempo. Com base nos vestígios encontrados no Acervo Histórico, é possível indicar caminhos para esse ritual que estão entrelaçados com as trajetórias da instituição e daqueles que conviveram na escola.

Para esse trabalho foram selecionadas as três primeiras formaturas da instituição, ocorridas entre 1957 e 1959. As fontes encontradas no Acervo Histórico foram dois convites de formatura (de 1957 e 1959) e vinte e três fotografias (de 1958 e 1959). Com relação à pesquisa envolvendo convites como fontes, Eduardo Silva (2014) argumenta que o convite possibilita focar detalhes que apresentam o público escolar, os professores e alguns aspectos que compõem esse rito escolar de acordo com a instituição de ensino. Professores homenageados, paraninfos, lemas, oradores, diretores, símbolos da escola são informações que ajudam a responder como se organizava esta cerimônia de despedida.

Trabalhar com as fotografias é estar atento à “sedução da imagem”, conforme afirma Ana Mauad (1996). De acordo com a autora, esse fascínio se origina da ideia de que elas representam momentos da realidade de forma clara, contendo “a verdade”, sem intervenções ou manipulações, demonstrando pessoas, paisagens ou eventos que não retornarão mais após aquele clique da câmera. Essa concepção de que a fotografia reproduziria a realidade surge no século XIX devido ao seu processo físico-químico de produção.

No entanto, com o passar do tempo começou a ocorrer questionamentos sobre essa certeza de “veracidade” da fotografia. Pois, para que o registro fotográfico aconteça é necessário que uma pessoa porte a câmera, observe alguma imagem interessante e capte o registro daquele momento. Neste processo e sucessão de gestos, há inúmeras possibilidades para a elaboração desse registro. Padrões culturais, técnicas fotográficas, intenção do fotógrafo, manipulação da imagem em laboratório ou até a interpretação da imagem fotografada pelo observador são algumas variáveis que influenciam na mensagem a ser transmitida pela fotografia e questionam seu caráter de objetividade. Também não se pode esquecer que o retrato é uma escolha realizada a partir de

¹⁵²Apesar do Colégio ter decidido organizar esse espaço como forma de “preservar” sua história e apresentá-la ao público atual que a frequenta, a realidade da escola pública estadual nos últimos anos apresenta uma demanda por profissionais de diversas áreas e um enxugamento cada vez maior no número de funcionários nas instituições. Sendo assim, e diante de tantas outras demandas escolares, o Acervo permanece com seus objetos expostos, mas sem a possibilidade de ser utilizado como um espaço de pesquisa e ensino, como ocorre com o Memorial do Colégio Farroupilha ou com as atividades desenvolvidas a partir de acervos escolares em outras instituições públicas como a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. Sobre o Memorial do Colégio Farroupilha ver Bastos e Jacques (2014). Sobre atividades de ensino de história desenvolvidas com acervos escolares na ETE Irmão Pedro ver Silva (2012) e Gil (2011).

convenções e dentro de um conjunto de escolhas possíveis, que são determinadas a partir do contexto histórico em que a fotografia foi feita (MAUAD, 1996).

A primeira formatura da instituição ocorreu em 1957 e contou com setenta e sete formandas. O interessante desse ritual é que foi o único em que o ginásio esteve vinculado com a Escola Normal Primeiro de Maio, sendo denominado Ginásio Estadual Primeiro de Maio como pode ser visto na capa do convite.

Figura 2.

Convite de formatura de 1957



Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

Como a etapa ginásial compreendia quatro anos e a primeira formatura ocorreu três anos depois da inauguração do Ginásio Estadual Primeiro de Maio, o questionamento que surge é com relação às alunas da primeira turma de formandas, que deveriam estar estudando em outros estabelecimentos de ensino quando surgiu o Ginásio Estadual Primeiro de Maio. O mais provável é que as discentes já eram alunas da Escola Normal Primeiro de Maio no primeiro ano do ginásio e depois com a elaboração do novo Ginásio Godói essas alunas passaram para esta nova instituição escolar.

O paraninfo da primeira formatura foi o professor Guilherme Francisco Stringari. Entre os anos de 1957 e 1959, este professor atuou na escola e foi paraninfo duas vezes (em 1957 e 1958). No convite de 1957, além do paraninfo há distintas homenagens destacando personagens tanto da escola (professores, diretora e ex-diretora) quanto familiares, podendo perceber a presença da comunidade escolar neste rito de passagem das formandas. Há uma mensagem endereçada aos pais das formandas: *“aos nossos queridos pais, esteio de nossa formação moral e espiritual, nossa*

sincera homenagem de gratidão”, mensagem esta em destaque dentro de um desenho de pergaminho.

O convite de 1957 possuía um lema de formatura: *“por norma a verdade, por inspiração a justiça, por ideal a perfeição”*. Levando em consideração que era o primeiro ritual de formatura da escola, o lema serviria tanto para as formandas quanto para os princípios que este ginásio desejava seguir. Retomando a carta de exposição de motivos de Gustavo Capanema para as alterações no ensino secundário em 1942, o Ginásio Estadual Primeiro de Maio desejava seguir essas diretrizes de maneira a constituir, educar e reinserir na sociedade (através dessa formatura) as “individualidades condutoras” para assumir as responsabilidades dentro da sociedade e da nação.

As formaturas ginásiais estudadas aconteceram no mês de Dezembro de cada ano e eram compostas de duas cerimônias. A primeira parte do ritual de formatura era uma missa em ação de graças às formandas celebrada na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, com a presença dos sujeitos diretamente envolvidos com a formatura (alunas, direção, professores, paraninfos e funcionários da escola), bem como por familiares e amigos das formandas.

Figura 3.

Missa em ação de graças na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes



Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

Esta imagem apresenta em primeiro plano a direção e os professores, sendo que o primeiro homem localizado à esquerda de terno escuro era o professor Guilherme Francisco Stringari. Atrás dos docentes estavam as formandas, com o uniforme do ginásio. Ao fundo da igreja estava o restante do público, que deveria ser os familiares e amigos das discentes.

Depois da celebração religiosa, a outra etapa do ritual de formatura consistia na entrega dos certificados. Em 1957 e 1959 o local selecionado para essa cerimônia foi o Salão Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes¹⁵³. Na primeira formatura a entrega ocorreu às 20h30 (sendo o dia todo dedicado ao ritual de formatura, com missa às oito horas e entrega à noite) e em 1959 a solenidade de entrega dos certificados ocorreu logo depois da missa. As fotos abaixo foram registradas durante a entrega dos certificados em 1958.

Figura 4.

Entrega do certificado pela diretora às formandas.



Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

A figura 4 apresenta duas formandas subindo ao palco para receberem das mãos da diretora do ginásio o certificado de conclusão desta etapa escolar. Dentro do ritual de formatura, esse é o momento mais importante, onde literalmente ocorre o “formar-se”, quando a pessoa que sobe ao palco está na categoria de aluna-formanda e após a entrega do documento volta ao seu lugar já na categoria de formada, com o seu percurso dentro da escola cumprido de forma exitosa.

153De acordo com os convites dessas formaturas, este salão ficava na Rua Sertório, nº 253.

As formandas estão usando luvas somente na mão esquerda. A mão direita está descoberta, pois é através dela que se recebe o certificado e se cumprimenta as autoridades que compõem a mesa. A mesa de autoridades é um dos itens indispensáveis para a realização da formatura. Independente do local do ritual, da disposição do espaço, da produção e da decoração, o ritual de formatura compreende um espaço onde os certificados ou diplomas estarão depositados e as autoridades (professores, diretores, profissionais já formados e que não são os formandos do momento) estarão situadas para receberem os alunos e formalizarem a entrega do documento aos novos formados. Nas imagens pode-se perceber que o certificado possui o símbolo do ginásio, a fâmula que aparece no convite de 1957 ressurgue nestas imagens (só que agora com a instituição sendo denominada de forma distinta).

Figura 5.

Oradora da turma na formatura de 1958



Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

A figura 5 apresenta a oradora da turma de formandas, Ecilda Antunes, que está lendo seu discurso no palco enquanto é observada por uma das professoras presentes na mesa de autoridades. No primeiro plano da fotografia é possível perceber novamente os certificados, algumas decorações da mesa (a bola no canto direito parece novamente em outras fotografias compondo um arranjo de

mesa) e um par de luvas que deve ser de alguma autoridade presente na mesa.

Figura 6.

Formandas de 1958



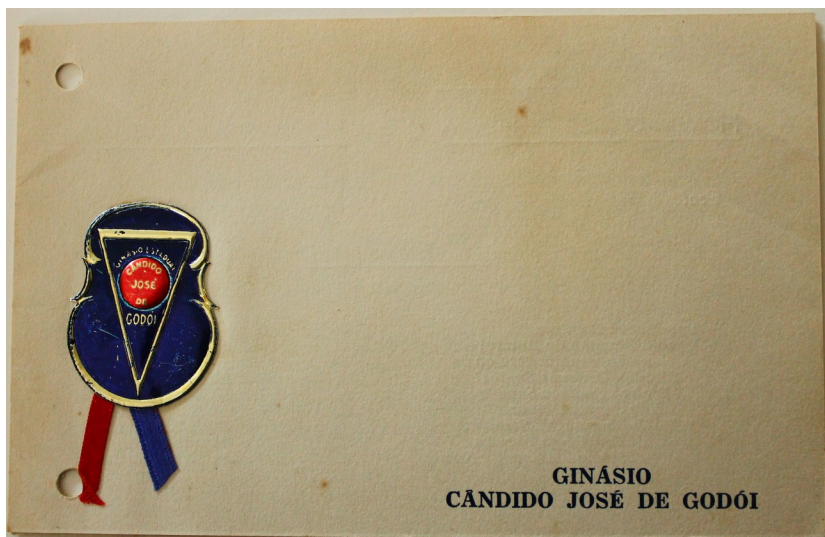
Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

Por fim, a figura 6 apresenta uma parcela das formandas, sentadas abaixo do palco. É presumível que houve uma combinação nas roupas das formandas, pois todas estão de vestido claro e sapato de salto alto claro. Algumas estão com flores no colo acompanhadas dos certificados, sendo possível inferir que talvez a cerimônia ainda não tenha terminado.

O primeiro convite, de 1957, possuía na capa o símbolo do novo ginásio. Entretanto, entre 1957 e 1959 ocorreu a desvinculação entre o ginásio e a Escola Normal Primeiro de Maio, bem como a troca do nome para Ginásio Estadual Cândido José de Godói. Dessa forma, o convite de 1959 apresenta o novo emblema do ginásio, preservando as cores azul e vermelho que já estavam presentes no primeiro documento. No que concerne a este convite, a formatura de 1959 foi composta de oitenta e três formandas. O paraninfo escolhido foi Dr. Raul Cauduro que não pertencia à comunidade escolar. Este convite também apresenta diferentes tipos de homenagens, congregando direção e professores da escola.

Figura 7.

Convite de formatura de 1959



Fonte: Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói

A partir dessa análise é possível afirmar que a pesquisa sobre as antigas formaturas do Ginásio Godói torna-se interessante por destacar um rito escolar, que está relacionado a um momento de festa, confraternização e vivências distintas daquelas que rotineiramente professores e alunas viviam no cotidiano escolar. Esses ritos demarcam tempos distintos dentro de uma escola, vinculam mensagens sociais para os atores que estão participando e prestigiando o evento. Os rituais escolares congregam a comunidade escolar e, em alguns momentos, extrapolam os limites físicos da instituição de ensino, ocorrendo fora dos muros da escola. As formaturas ginasiais analisadas nesse artigo aconteceram fora da instituição escolar e indicam caminhos para pesquisar as sociabilidades e vivências das pessoas que frequentavam aquela instituição de ensino e, também, daquelas que transitavam pelo bairro Navegantes naquele período.

Referências:

BASTOS, Maria Helena C. & JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da memória escolar. Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). *Revista Linhas*, Florianópolis, v.15, n. 28, jan. jun. 2014, p. 49-76. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815282014049/3100>> Acesso em: 29 abr. 2015

BASTOS, Maria Helena C. & ERMEL, Tatiana de Freitas. *Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970)*. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2559/2010>> Acesso em: 01/11/2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm> Acesso em: 04/05/2014

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr 1942. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04/05/2014

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 01 mai. 1931, página 6945. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 02/05/2014

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORTES, Alexandre. *Nós do Quarto Distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas*. Caxias do Sul: Educrs; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. *Arquivos escolares e ensino de História*. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al. (org.). *Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História. (Re)inventando saberes e fazeres*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

GHIRALDELLI JR. Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IWAYA, Marilda. *Os rituais e o cotidiano escolar – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940/1960)*. II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 3-6 nov. 2002. Anais. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação/Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3103.pdf>> Acesso em: 29 out. 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan. jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281> Acesso em: 30/10/2014

MATTAR, Leila Nesralla. *A Modernidade de Porto Alegre: arquitetura e espaços urbanos plurifuncionais em área do 4º distrito*. Porto Alegre: PUCRS, 2010. 354f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1996, p. 73-98 (versão online p. 1-15). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf> Acesso: 08/05/2015

MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre: urbanização e Modernidade*. A construção social do espaço urbano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. *Instituições Escolares. Por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Disponível em: <http://minhateca.com.br/ebrancaglioni/Rituais+Ontem+E+Hoje+>

Mariza+Peirano,5117128.pdf. Acesso em: 24/09/2014

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. IN: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, volume III.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 7.654, de 08 de fevereiro de 1957. *Anexa cursos ginasiais e colegiais de Escolas Normais e Institutos de Educação à Superintendência do Ensino Secundário*. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, n. 171, ano XV, 12 fev. 1957, p. 01.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Educação Patrimonial em sala de aula: cinquenta anos da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. *Aedos*, Porto Alegre, v. 4, n. 11, set. 2012, p. 390-407. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31641/20877>> Acesso em 29/04/2015

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de Técnicos em Contabilidade: uma análise prosopográfica a partir dos convites de formatura. In: *Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe)*, 20, 2014, Porto Alegre. Caderno de resumos... Porto Alegre: Asphe, 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/248823678/Caderno-de-resumos-do-20%C2%BA-encontro-da-Asphe>> Acesso em: 5 maio 2015.

SIMON, Círio. *Folder com a biografia de Cândido José de Godói*. Folder distribuído e pronunciamento público na reunião almoço anual dos professores do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Porto Alegre, 2007.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. VIII – Século XX: Vozes, 2005. P. 416-429.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. IN: YAZBECK, Dalva C. & ROCHA, Marlos B. M. da. *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002, p. 70-81

O CIVISMO E O CATOLICISMO: AS FESTAS ESCOLARES NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, FARROUPILHA/RS (1942)

Gisele Belusso
Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado
GISELEBELUSSO@HOTMAIL.COM

Resumo

Neste artigo pretendo pensar as políticas educacionais que objetivaram a nacionalização do ensino, e o processo de fiscalização no ensino para comparar como processo de nacionalização se deu em escolas de diferentes etnias em especial as alemãs e italianas e a relação com catolicismo neste contexto. Por fim, apresentar práticas escolares cívicas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes no ano de 1942 e entrelaçar às memórias do ex-aluno Dino José Dorigon.

Considerações iniciais

Neste artigo apresento os resultados parciais de pesquisa alcançados através da investigação da história do Colégio Nossa Senhora de Lourdes¹⁵⁴. Neste texto, em especial, atento para festas escolares de cunho cívico – tais como desfiles, as comemorações religiosas e as celebrações dos saberes, como os exames finais, que permearam o cotidiano escolar. Pensar em como as mesmas se fizeram presentes dentro e fora da instituição escolar, qual sua relação com o catolicismo e o processo de nacionalização, em 1942, durante o período do Estado Novo, no contexto específico do município de Farroupilha/RS.

Este artigo contempla uma análise das atas de comemorações cívicas realizadas no ano de 1942, no CNSL¹⁵⁵, Farroupilha/RS, período este de acirramento efetivo das medidas de nacionalização e entrada do Brasil na II Guerra Mundial. O aporte teórico que subsidia a análise é a História Cultural.

A instituição escolar foi uma das bases do processo de nacionalização no Estado Novo, Kreutz (2014, p.153) afirma que “[...] se recorreu ao processo escolar como uma das principais instâncias para a formação de um entendimento desejado Estado/Nação e cidadania”.

Com a homogeneização de práticas cívicas em todas as instituições escolares o sentimento de pertencimento a nação seria exacerbado, as escolas produziram cidadãos brasileiros. Os rituais cívicos, tais como: hasteamento do pavilhão Nacional, entoar hinos, inaugurar retratos de Getúlio Vargas e enaltecer grandes heróis fizeram parte do cotidiano escolar, por uma imposição de Legislações e Decretos do governo Vargas.

154“Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas (1922-1954)”. A pesquisa está sendo realizada com apoio financeiro da CAPES, para a construção da dissertação de mestrado em educação sob a orientação da professora doutora Terciane Ângela Luchese. Utilizarei para otimizar a leitura a sigla CNSL correspondendo a Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

155Congregação de origem italiana criada em 1895, pelo bispo João Batista Scalabrini.

1 - Criando um cenário para nacionalização

Pensar processos de nacionalização, é pensar nas condições que surgiram as políticas educacionais com objetivos de nacionalização e como se efetivaram. Para tanto é necessário revisitar a história e buscar os fatores externos que contribuíram para tanto. Inicialmente, como esclarece Cunha (2014, p.9), o cenário internacional, especialmente na Alemanha e Itália, com a ascensão dos partidos Nazista e Fascista, causou preocupações no Brasil que havia recebido muitos imigrantes. O temor do governo brasileiro era que os imigrantes e descendentes estavam sendo usados pelo ‘perigo que vinha de fora’ [...]” (Cunha, 2014, p.11), referindo-se às ameaças fascistas e nazistas, o que acabou por motivar ações contra as comunidades étnicas.

Muitos estudos já existem sobre a nacionalização de ensino, dentre eles os de Maria Helena Camara Bastos com sua tese de doutoramento, “ *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista*”, Claudemir de Quadros em sua tese de doutorado intitulada “*Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do rio Grande do Sul*” e Maria Carmem Barbosa com seu estudo no mestrado “*Estado Novo e Escola Nova: práticas políticas da educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945*”. É um tema de relevante pesquisa e importância na história da educação.

Com a implementação do Estado Novo em 1937, fica evidenciada a efetivação das medidas para nacionalização promovidas pelo governo Vargas nas regiões onde tivessem imigrantes¹⁵⁶. Ações que não se restringiram a escola¹⁵⁷, a ação militar, policial, fiscalizadora e pode-se dizer em alguns casos perseguidora, se fez presente nas comunidades. Porém neste artigo irei me deter ao campo educacional.

Na visão de Kreutz (2014, p.154), “os governantes buscavam implementar um processo escolar público com o objetivo de formar um povo mais esclarecido, capaz de formar uma pátria.” As escolas particulares e étnicas poderiam se constituir em ameaça sob o perigo de incutir a cultura de suas origens.

A ideia de que era necessário ao filho do colono ter acesso à cartilha do ABC, ao catecismo da religião católica e incentivar-lhe o civismo (GERTZ apud LENZI, 1940) fica cada vez mais evidente no governo Vargas. Desta forma os estrangeiros e seus descendentes teriam uma identidade com sua agora Pátria, o Brasil.

Para além destas questões o fato da entrada do Brasil na II Guerra Mundial acarretou na proibição do uso da língua estrangeira, o que certamente impactou as regiões colonizadas por imigrantes e os processos de escolarização.

¹⁵⁶Iniciativas de nacionalização já vinham sendo estimuladas desde o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando surge a primeira campanha de nacionalização (GERTZ, 2014, p.17).

¹⁵⁷Para saber mais: Gertz, René E. O Estado Novo no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Editora Universitária, 2005.

2 - Suporte legal para nacionalização: Decretos e fiscalização

Para efetivar as medidas de nacionalização o governo Vargas cria decretos, normas e determina inspetores para fiscalizar sua concretização.

A partir da Constituição Federal de 1934, já se restringe a circulação de livros e jornais em língua estrangeira em escolas particulares iniciando a tessitura dos posteriores Decretos. Gertz (2014, p.25 apud Gertz 1991)

Kreutz (2014, p.172), aponta o decreto de n. 7212, de abril de 1938 o qual cria legislação específica ligada à nacionalização compulsória que traz importantes determinações que figuram sobre o ensino cívico, a educação física e os trabalhos manuais como diretrizes oficiais. Além disso, o autor assinala que as escolas particulares em que houvesse o ensino da língua estrangeira, seriam obrigadas a ter um ou mais professores do Estado, para o ensino do português, de História, Geografia Pátria e Educação Cívica, de forma que o pagamento é de responsabilidade da escola particular e com preferência de horário. A instituição que não pudesse arcar com essa despesa, ou não aceitasse o professor, seria fechada. Também a entrada de recursos estrangeiros para manter as escolas étnicas foi proibida, assim como inscrições em língua estrangeira no prédio. Além disso, ficam obrigadas as escolas a realizar o registro na Diretoria Geral de Instrução Pública.

“Em 1938, quando foram decretados o registro e nacionalização de todas as escolas particulares, estavam registrados na Secretária de Educação 2.418 escolas particulares, das quais 241 fecharam suas portas em definitivo.” (BASTOS, 2014, p.90)

Outra legislação que Kreutz (2014, p.173) aborda sobre o nacionalismo é o decreto n. 406 de maio de 1938, tratando além dos aspectos já normatizados, agora da obrigatoriedade dos materiais didáticos em língua portuguesa, dos professores e diretores serem brasileiros natos e do currículo escolar reforçando a determinação de instrução adequada em história e geografia do Brasil.

A proibição do ensino de língua estrangeira a menores de quatorze anos, a imposição de que a Bandeira Nacional deveria ter lugar de destaque nas comemorações festivas, também fazem parte das subsequentes normatizações.

E após estes, sucessivos decretos surgem complementando os anteriores, o autor julga talvez o mais importante Decreto o de n. 1545 de 25 de agosto de 1939, o qual “instruía os Secretários de Educação nos estados a construir e manter escolas na área de colonização estrangeira para estimular o patriotismo por parte dos estudantes”. Destaco a fiscalização que deveria ser realizada a partir deste Decreto.

Com o suporte legal as medidas foram sendo efetivadas, com diferentes intensidades sobre comunidades de diversas etnias. Kreutz (2014) afirma que é necessário perceber que o processo de

nacionalização não refletiu somente nas escolas étnicas e nos imigrantes italianos e alemães; outras etnias também mantinham escolas só que em menor número. Porém as escolas alemãs foram perseguidas severamente neste processo, enquanto as italianas ou as de congregações religiosas foram consideradas menos perigosas.

“[...] foram produzidos livros sobre o ‘perigo alemão e ao menos um sobre o ‘perigo japonês’, mas não há notícia de que se tivesse sido feito algo parecido em relação ao ‘italianos’”. (Gertz, 2014, p. 154)

Um dos personagens desta história é o interventor Oswaldo de Cordeiro de Farias, que relata Gertz (2005, p.145) supervisionava pessoalmente o processo de nacionalização, exaltando em seus relatórios o sentimento de brasilidade que observara in loco. Além disso, as municipalidades contavam com fiscais locais.

3 - E as escolas italianas?

É sabido de que os processos de nacionalização se refletiram de diferentes maneiras e com diferentes intensidades, a comunidade alemã e o perigo do Nazismo foi mais temido do que o Fascismo de Mussolini. O que gerou a menor desconfiança com as escolas étnicas italianas ou confessionais?

Para o secretário de Educação José Pereira Coelho de Souza, não havia problema de nacionalização nas escolas urbanas de imigrantes e nas escolas de ordens religiosas. Pela especificidade de sua localização em área urbana, pela sua vinculação com o meio social e cultural mais amplo, e pelas melhores condições das mantenedoras, adaptaram-se facilmente às medidas de nacionalização. (KREUTZ, 2014, p.157)

Opinião partilhada por Gertz (2005, p.153,) “[...] não há qualquer dúvida de que na comparação com os ‘alemães’ os ‘italianos’ foram avaliados com muito maior benevolência.”

As ordens e congregações religiosas também mantiveram escolas em centros urbanos. Eram escolas confessionais, não diretamente étnicas, todavia com muitas características de tradição cultural do país de origem respectiva ordem religiosa. Embora não fossem muitas, exerceram função relevante na formação de lideranças. As escolas étnicas urbanas e confessionais tinham provindos, principalmente da classe média (KREUTZ, 2014, p.157)

A religião católica era a considerada ideal para os brasileiros, enaltecida e divulgada nos meios de comunicação como no Jornal “A notícia” do Rio de Janeiro 1941 apud citado em Gertz (2005, p.164):

“O Brasil uno deve ser construído no fundamento da unidade da religião católica... Seitas protestantes que não encontrarem obstáculos no caminho acarretarão, com a quebra da unidade política”.

Mais um motivo fica evidente a partir da notícia os italianos em sua grande maioria de religião católica estavam em conformidade com o esperado dos bons patriotas da era Vargas, enquanto os alemães, muitos luteranos, representavam a falta de unidade. O que se reflete nas

escolas de congregações religiosas de origem italiana, merecem, portanto menor desconfiança.

Mas não só os meios de comunicação se referiam à religião católica ela era respaldada legalmente pela “circular nº 4.543 de 31 de março de 1939, da Secretaria de Educação, autorizava expressamente o ensino religioso católico romano, episcopal e metodista, enquanto qualifica o luteranismo de ‘seita perniciosa’” (Gertz, 2005, p.164).

E os contrastes permanecem acentuados com relação às atitudes do governo com as diferentes etnias, em especial alemãs versus italianos, na postura com relação às escolas. Enquanto escolas étnicas alemãs foram fechadas ou tomadas pelo Estado, a igreja católica teve a oportunidade de negociar e fazer acordos, em “5 de junho de 1940, um convênio entre o secretário de Educação, Coelho de Souza, e o arcebispo de Porto Alegre, dom João Becker” (Geras 2005, p.106 apud Unitas, Porto Alegre, ano XXIX, n. 5-6, 1940, p. 138-139.) foi firmado.

Sganzerla (2001, p.62) contribui com sua visão sobre as colônias italianas,

Mussolini pretendeu manter a população emigrada ligada à pátria de origem e ao fascismo e o Brasil de Getúlio Vargas serviu-se do nacionalismo extremado para eliminar os ‘quistos’ étnicos culturais que dificultavam sua proposta de construção de uma nação brasileira unitária.

Desta forma é possível entender de maneira muito superficial a diferença no tratamento entre alemães e italianos. O vínculo ao catolicismo que tornou neste momento os italianos mais confiáveis, como religião oficial, igreja e estado andavam paralelos se apoiavam o que oportunizou abertura à negociações e adequações de uma maneira menos abrupta.

4 - O “LOURDES” NA DÉCADA DE 40, ENTRE CIVISMO E CATOLICISMO

O CNSL inicia suas atividades em 1917 em Nova Vicenza, colônia de Caxias, que só em 1934 se emancipa e vem a ser o município de Farroupilha. Escola paroquial criada com autorização do Bispo Dom João Becker pela Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas¹⁵⁸, escola de iniciativa privada e confessional. A congregação é de origem italiana.

A origem italiana e católica podem ter tornado esta instituição um ambiente mais leve para as adequações ao processo nacionalista. Convido os a olhar o espaço escolar a partir das contribuições de Luchese (2015, p.343):

158 Sobre a Congregação ver mais em: BRESOLIN, Ema. **Pedagogia carlista-scalabriniana no contexto sócio-educacional de nosso tempo**, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/PUC/RS); Porto Alegre, 1998. OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **Educação Scalabriniana no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. SIGNOR, Lize Maria. **João Batista Scalabrini e a imigração Italiana**, um projeto sócio pastoral. Porto Alegre: Palotti, 1984. _____, Lize Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1895 - 1934**. Brasília: CSEM, 2005. SOUZA, Wlaumir Donisete de. **Anarquismo, Estado e Pastoral do Imigrante: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem, O Caso de Idalina**. São Paulo: UNESP, 2000.

[...] é pertinente entendê-lo como um produtor de sociabilidades. Organizando festividades para os alunos, pais e comunidade, a escola produziu representações, difundiu celebrações do calendário, marcando datas cívicas, comemorativas e litúrgicas.

Para compreender este processo no Colégio Nossa Senhora de Lourdes no ano de 1942, farei uso dos indícios arquivados na escola: o livro de atas de comemorações cívicas¹⁵⁹, fotos do município referente às comemorações cívicas e a biografia do aluno Dino Dorigon, entrelaçando documentos e memórias para realizar a tessitura da narrativa.

Pensando essas questões imersas na cultura escolar entendendo-a como em Julia (2001, p.10).

A cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e normas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas condenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

O processo de nacionalização nas escolas étnicas fez parte da cultura escolar, repetindo ao longo do tempo comemorações tais como as cívicas e as celebrações dos saberes através dos exames, pretendendo que sujeitos com sentimento patriótico brasileiro, um pertencimento à nação. Algumas destas festas e comemorações foram registradas pelos sujeitos dessas histórias e os documentos conservados; desta forma podemos hoje realizar esta análise. No livro de atas de 1942 do colégio constam as atividades relacionadas desde o início das aulas até o dia da Bandeira, totalizando onze atas, lavradas e assinadas pela Irmã Maria Alice.

Marca o início do calendário escolar a abertura das aulas (Ata nº1) no dia dois de março de mil novecentos e quarenta e dois, com cento e vinte e dois alunos matriculados, na presença das cinco professoras, todas as irmãs de São Carlos Borromeu Scalabrinianas. Seguindo com as comemorações realizadas ao longo do ano. Como a comemoração do Dia Panamericano, em 14 de abril de 1942. Atendendo a convite do prefeito, o colégio fez-se presente à Praça da Bandeira, onde às nove horas foi hasteado o pavilhão Nacional, além da participação com declamações e a complementação em sala de aula a extensão das comemorações quando relata com cuidado em ata: “O turno da tarde foi determinado concluir os desenhos das bandeiras dos países Americanos, já iniciados com muita antecedência”(LACV, Ata nº2).

As datas comemorativas eram também momento de permitir a escola adentrar as comemorações municipais com a participação da comunidade e de mostrar sua competência pedagógica, apresentando declamações, por exemplo.

Os grandes heróis tinham seu lugar e eram devidamente comemorados, vinte e um de abril, dia de Tiradentes (Ata nº3) foi enaltecido com aulas das professoras sobre sua vida e após realizada uma redação sobre o tema. As melhores sendo lidas, findando com o canto do hino à Bandeira no pátio.

¹⁵⁹Com o intuito de otimizar a leitura para o Livro de atas de comemorações cívicas farei uso da sigla LACV.

No dia cinco de agosto é a vez de ser festejado Duque de Caxias como grande herói.

As 8:30 missa na Matriz por ordem da Prefeitura Municipal. Após a missa cada classe houve uma palestra pelas professoras, lembrando os atos de bravura e de condescendência do rosto de nossa história.

O 2º ano inaugurou o patrono da sala de aula que foi escolhido Duque de Caxias.

Às 10 horas hasteamento do Pavilhão Nacional no edifício do Colégio. Declararam as alunas Eda Tartarotti e Alda Farinon. Foram cantados os hinos “Demos um viva” e o hino à Bandeira.

(LACV, Ata nº 6).

A valorização do trabalho é demonstrada no dia primeiro de maio, com o hasteamento da Bandeira dando início às comemorações. A palestra das professoras deveria “incutir o amor ao trabalho, mostrando a vantagem que traz no seio da humanidade” (LACV, Ata nº 4) e concluiu-se a comemoração com o canto do Hino à Bandeira.

Merece uma extensa e detalhada descrição as comemorações referentes à Semana da Pátria (Ata nº 5). O hasteamento e arriamento do Pavilhão Nacional acompanhou toda semana as comemorações, sem serem interrompidas ao final de semana.

As comemorações iniciam na Praça da Bandeira, local culturalmente estabelecido para tal, com declamações de alunos e posterior missa pelo restabelecimento de Getúlio Vargas, com a presença de autoridades e dos colégios, com a bênção do padre Ernesto Brandalise à Bandeira confeccionada pelos alunos, tendo como madrinha a professora Maria Mocellini¹⁶⁰. As comemorações cívicas envolviam toda comunidade nos espaços dentro e fora da escola. A Igreja participa com as bênçãos e orações. Nos dias a seguir continuam os rituais e declamações, e quando não havia a presença dos alunos na Praça eram justificados em ata o motivo, como por exemplo o “mau-tempo” ou o “Dia da Mocidade”.

No dia 7 de setembro intensificam-se as atividades. Além das atividades já descritas serem mantidas, hasteamento, cantos e declamações, houve o desfile cívico, missa campal e o concurso de oratória no Salão Vicentino.

Na visão de Bencostta (2006) os desfiles cívicos eram transmissores de linguagem coletiva, capazes de gerar inúmeras significações tecendo uma memória coletiva como uma grande festa.

Figura 1
Desfile Cívico 1942

¹⁶⁰Maria Mocellini era professora pública aposentada e residia junto às irmãs, desde 1939.



Fonte: Museu Casa de Pedra.

Na fotografia se pode observar o padre frente ao desfile e o grande número de pessoas e veículos na rua. Os escolares ladeiam o cortejo que vai se compondo pela estrada Julio de Castilhos, usavam calças brancas, vem a frente do cortejo o padre, um grande número de pessoas acompanha o cortejo nas calçadas, adultos e crianças.

O concurso foi um convite do Juiz Municipal os alunos do CNSL apresentaram as seguintes teses:

Quadro 1

Quadro de teses apresentadas

Aluno	Tese
Getúlio Silveira	Independência
HelioValentini	Tiradentes
Haroldo Hilguert	D.Pedro I
Primitiva Bonetto	Independência
ErmilindaFavreto	Tiradentes
GelsaBrambilla	D. Pedro I

Fonte: LACV/CNSL.

A partir do quadro se pode observar os sujeitos definidos pelo Estado que deveriam ser comemorados, D. Pedro I e Tiradentes. Não é ao acaso que surgem os temas das teses apresentadas quase todas se referem a “heróis dahistória” e duas teses com o tema Independência, muito valorizado no contexto do nacionalismo. Não está discriminado em ata o que são as teses, como o concurso se refere a oratório, podem ter sido as falas produzidas a partir das redações dos alunos.

O grande envolvimento da comunidade nas comemorações, as escolas, igreja e autoridades municipais. Pode ser apreciado na imagem de encerramento das comemorações cívicas neste ano,

na Praça da Bandeira.

Em construção realizada na Praça da Matriz como uma espécie de púlpito ficam as autoridades, próximos a eles homens bem vestidos o que indica que a ocasião era de festa, as moças sentadas no banco viram-se para olhar as pessoas que estão no púlpito, talvez em discurso. Um dia de sol, algumas pessoas se protegem dele com sombrinha. Na rua aparentemente sentados os alunos participam do encerramento dos festejos.

Figura 2

Encerramento das comemorações cívicas de 1942, Farroupilha/RS.



Fonte: Museu Casa de Pedra

Outra data que contou com a presença do fiscal do ensino particular foi a que se comemorou o dia da árvore. A comemoração realizada no colégio teve como convidadas a diretora do Grupo Escolar Farroupilha Silvia Jaconi e a professora aposentada Maria Mocellini.

Nesta ocasião, o hasteamento da Bandeira foi feito pelo Sr. Oscar Rodrigues que também plantou uma árvore. Foi entoado o canto do hino a árvore pelos alunos. A comemoração segue com palestra, leitura de redação, dramatização dos dez mandamentos da árvore e declamação de poesias.

“salienta-se que as festas escolares cívicas foram momentos privilegiados de disseminação coletiva dos ideais republicanos, seus heróis e símbolos. Às festividades, antecediam-se dias de preparação, ensaio, atribuições de tarefas e papéis aos alunos”(LUCHESE, 2015, p.344)

A presença da era Vargas fica refletida no cotidiano escolar, não só neste momento, mas também em ata de número dezesseis de abril de 1943, quando da inauguração do retrato de Getúlio Vargas no Colégio com a presença de autoridades civis e militares, com hasteamento da Bandeira e

apresentação de cantos e poesias pelos alunos, discursos de autoridades e entrega de presentes aos alunos necessitados desta escola. O presente oferecido é um corte de tecido para confecção de uniformes, que foram comprados com a sobra de valor angariado para custear o retrato. Bencostta(2006) observa que a figura de Vargas foi enaltecida como grande administrador.

Fotos de Getúlio Vargas chegaram a ser vendidas pelo território riograndense por preços altos, até o surgimento da circular nº19 de 15 de setembro de 1942, “proibindo a venda de retratos de personalidades do governo, álbuns, distintivos[...]” (Gertz, 2005, p.173-174).

Mereceram atenção ainda comemorações como a do Dia do professor, realizada internamente no Colégio e datas como o dia da nova constituição, dia da República e dia da Bandeira (Atas nº 8,9,10 e 11).E poderíamos aqui acrescentar a última solenidade do ano, a qual consta registrada no livro de atas que registra os exames, o encerramento do ano letivo.

Uma solenidade de pompa realizada no Cine Guarani descrita na ata como “festa de encerramento do ano letivo”, no dia 12 de dezembro, compareceram Antônio Pedroso Pinto, o prefeito, Dr. Croacy de Oliveira, Juiz, Valentim Moacir de Castro, delegado, Revmo Padre Ernesto Brandalise, Oscar Rodrigues Dorneles, fiscal de ensino particular, Sr. Edmundo Hilguert, José Perguer e Arthur Comandulli, aberta a sessão com o Hino Nacional, seguida da entrega de atestados pelo Dr. Oscar Rodrigues Dorneles. O aluno Getulio da Silveira de Souza foi o orador da turma. Ao prefeito coube a tarefa de colocar uma medalha no peito do aluno classificado em primeiro lugar, com as notas mais altas, Dino Dorigon. Encerrando a solenidade com o discurso do pároco.

Mais uma vez fica evidenciado o envolvimento da comunidade com a presença de autoridades civis, familiares, pais e alunos participaram da festa. A valorização da nota mais alta nos remete a valorização dos exames, verdadeiras celebrações do saber. Não fica descrito qual foi o critério adotado para a escolha do aluno orador, o que se pode observar é que o mesmo aparece registrado nas apresentações de muitas das comemorações cívicas.

O aluno Dino José Dorigon no ano de 2013 publicou sua autobiografia e nela reservou um capítulo para o “Dino e a escola” em que apresenta algumas vivências cotidianas e publica seu boletim de 1942 quando homenageado na “festa de encerramento de ano letivo” em sua conclusão dos estudos no CNSL.

Figura 3: Boletim escolar Dino José Dorigon, 1942.

Colegio Nossa Senhora de Lourdes
FARRÓUPILHA

Aluno Dino Dorigon do 5.º ano

Notas de exame

Materias	1.º Parcial	2.º Parcial	3.º Parcial
Português	6,5	8,5	7
Matemática	10	9,8	9,9
História	9	10	9,5
Ciência	9,7	9,8	9,7
Geografia	7,5	10	8,7
Religião	10	9,7	9,8
Geometria	8,5	10	9,2
Educação Física	10	9	9,5
Música	10	9	9,5
Civismo	7,5	9,7	8,6
Desenho	10	7	8,5
Trabalhos Manuais	-		

A Diretora

Média 9

A Professora
Sra. Maria Alice

Fonte: autobiografia de Dino Dorigon.

Dino (2013, p. 83) relata com orgulho seu resultado no primário e não fora apenas seu na família o privilégio de ser homenageado: “[...] sua irmã Lides formou-se em 1941, ficando em 1º lugar com a média 9,6 [...]. Assim como a irmã, ele também recebeu medalha de primeiro lugar, com a média 9,0.”

Junto com o boletim publica a foto da sua turma, em que os alunos bem alinhados com roupa de festa mostram seus atestados de conclusão, as meninas em sua minoria com flores nas mãos.

Figura 4: Festa de encerramento do ano letivo de 1942.



Da esquerda para a direita: Raul Tartaroti, HelioValentini, Sadi Zini, Getúlio Silveira e Haroldo Hilguert.Sentados: NatalyValentini, Lourdes Rizzo, Primitiva Bonetto, GelsaBrambilla e Dino Dorigon.
Fonte: Biografia de Dino Dorigon

Considerações finais

O ano de 1942 foi, sob o ponto de vista dos rituais e comemorações, para difundir a nacionalização, permeada pela catolicidade. É caso interessante esse do CNSL e precisa ser analisado sob esse viés – da história de uma instituição.

A década de 40 foi momento de tensões entre o processo de nacionalização incisiva o uso das práticas cívicas nas escolas. O calendário escolar foi repleto de datas para serem lembradas, ao passo que houveram apagamento de outras consideradas menos importantes.

A diversidade cultural étnica foi considerada ameaça a uma pátria unida com o verdadeiro espírito de brasilidade. Neste processo os italianos parecem ter sido menos assediados porém não deixaram de ter que realizar as comemorações cívicas nas escolas e com a presença da fiscalização. Oscar Rodrigues Dornelles em atividades cívicas na escola. A proibição da língua parece não ter tido efeitos que tenham merecido registro nestes documentos. As atas estão escritas em português com clareza na elaboração do texto. A escola ser confessional lhe conferiu um possível conforto neste período.

Escolas étnicas foram fechadas ou tomadas pelo Estado nesse processo, porém o CNSL, nunca interrompeu suas atividades e tinha um forte apoio da comunidade que auxiliou com uma comissão de pais na construção de prédio próprio que foi inaugurado em 1943. Seus alunos em período pós escolar continuam imersos ao incentivo do patriotismo e trazem consigo as memórias desta época.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. Estado Novo e Escola Nova: práticas políticas da educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945. Porto Alegre: Ufrgs, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BRESOLIN, Ema. **Pedagogia carlista-scalabriniana no contexto sócio-educacional de nosso tempo**, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/PUC/RS); Porto Alegre, 1998.

DORIGON, Dino; PONIWASS, Maria Cleufe Bianchi **Entre o céu e a Terra**. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2013.

GERTZ, René E. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo, RS: Editora Universitária, 2005.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001, p.9-44.

KREUTZ, Lucio. **A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul**: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de. Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

QUADROS, Claudemir de. Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

QUADROS, Claudemir de. Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do rio Grande do Sul. Porto Alegre: Ufrgs, 2006. 428f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **Educação Scalabriniana no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SIGNOR, Lice Maria. **João Batista Scalabrini e a imigração Italiana**, um projeto sócio pastoral. Porto Alegre: Palotti, 1984.

_____, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1895 - 1934**. Brasília: CSEM, 2005.

SOUZA, Wlaumir Donisete de. **Anarquismo, Estado e Pastoral do Imigrante**: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem, O Caso de Idalina. São Paulo: UNESP, 2000.

SGANZERLA, Cláudia Mara. **A lei do silêncio**: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

MARCAS DE CIVISMO E NACIONALISMO EM PERIÓDICOS ESCOLARES (Porto Alegre/RS 1926-1945) ¹⁶¹

Lucas Costa Grimaldi
Mestrando PPGEduc-UFRGS
lucascgrimaldi@gmail.com

Milene Moraes de Figueiredo
PIBIC-CNPq/PUCRS
Milene.figueiredo@acad.pucrs.br

RESUMO

A Imprensa Escolar corresponde a um amplo e produtivo campo de investigação da História da Educação. Nos últimos anos, houve uma intensa produção de estudos sobre os periódicos produzidos pelos discentes de instituições escolares particulares da cidade de Porto Alegre. Por se tratarem de fontes muito ricas, possibilitam diversos recortes e temáticas de análise. Para o presente estudo optamos por investigar as marcas de nacionalismo e civismo, nos periódicos escolares de duas instituições particulares de Porto Alegre, no período de 1927 a 1945. Os periódicos escolhidos foram o Jornal Das Band, criado pela direção do Colégio Farroupilha e o Jornal O Crisol, do Grêmio Estudantil do Colégio Americano. Com isso, trataremos para a discussão, de que forma os discursos nacionais foram internalizados pelos alunos e difundidos para a comunidade escolar, através das publicações.

Palavras-chave: Imprensa de Educação e Ensino; Jornal Escolar; Nacionalismo; Instituições Escolares.

INTRODUÇÃO

Ao longo das primeiras décadas do século XX, diversos discursos carregados de civismo e nacionalismo foram difundidos massivamente, na sociedade brasileira. Ao mapearmos alguns dos suportes nos quais esses discursos foram abordados, nos deparamos com uma intensa circulação e difusão desses temas em periódicos escolares.

Publicar jornais escolares, fomentar textos livres e engajar os estudantes na publicação de matérias e reportagens foram ações incentivadas pelas escolas, principalmente, a partir dos pressupostos do movimento da Escola Nova¹⁶². Para Bastos (2013), a prática de incentivar os estudantes a publicarem em jornais já existia desde o século XIX. Porém, foi intensificada e ampliada com as considerações do pedagogo Celestin Freinet¹⁶³ sobre textos livres.

As publicações escolares devem ser pensadas como veículos importantes para a prática pedagógica, e também como repositório e vitrine das atividades realizadas dentro do espaço da escola. Para Almeida (2014, p.248), essas publicações “traduzem aspectos significativos do cotidiano escolar e mostram indícios de saberes e de práticas escolares”. Na esteira desse

¹⁶¹Este trabalho é parte do projeto de pesquisa “Entre Memórias e Histórias da escola do Rio Grande do Sul: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008)”, que objetiva estudar a história centenária do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, desde a fundação de sua mantenedora – Associação Beneficente e Educacional de 1858 até hoje. Coordenado pela professora Dra. Maria Helena Camara Bastos conta com o apoio das agências de fomento CAPES, CNPq e FAPERGS.

¹⁶²A Escola Nova ou Escola Ativa correspondia a um movimento de contraposição à pedagogia chamada de tradicional. Sobre, ver Nunes (1998).

¹⁶³Sobre, ver Freinet (1974); (1976).

pensamento Cattani e Bastos afirmam a importância em “estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos dentro e fora do universo escolar” (1997, p.5).

Assim como a imprensa periódica tradicional, os jornais produzidos dentro do espaço da escola possuem uma “riqueza e múltiplas possibilidades de abordagem” (Luca, 2005, p. 129). A circulação dos jornais, os discursos presentes nos textos, a questão de gênero, as representações elaboradas pelos estudantes a partir de seus textos são algumas das possibilidades que se abrem ao olhar do historiador na pesquisa com periódicos escolares.

Dentre as diversas possibilidades de pesquisa, decidimos dar continuidade às nossas pesquisas¹⁶⁴ referentes à temática da nacionalidade na primeira metade do século XX. O presente estudo investiga as marcas de nacionalismo e civismo presentes no periódico Das Band, do Colégio Farroupilha¹⁶⁵ e O Crisol, do Colégio Americano¹⁶⁶, no período de 1926 a 1945. A pesquisa se encontra em andamento, a partir desse artigo pretendemos tecer algumas considerações sobre a comparação desses dois periódicos.

Para fomentar a discussão, entendemos por marcas de nacionalismo e civismo, os textos produzidos pelos estudantes com excertos que valorizam a pátria brasileira, as datas cívicas, os chamados “vultos da nação”, os temas nacionais, os grandes feitos e os deveres dos estudantes que um bom cidadão patriota deve ter. Havia a criação de uma cultura cívica, principalmente nas escolas, isso se encaixa no que Anne-Marie Thiesse (2001, p.8) analisa ao tratar que a formação de identidades nacionais trabalha diretamente nas referências coletivas, “acompanhada de um gigantesco trabalho pedagógico para que parcelas cada vez maiores da população as conheçam e nelas se reconheçam”. Esse intenso trabalho pedagógico pode-se ver de forma mais clara e mais forte, nos artigos publicados durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945).

O caminho da pesquisa se deu através da leitura dos dois periódicos, seleção dos textos que versavam sobre a questão do nacionalismo e a digitalização dos exemplares. Após, analisamos os textos de acordo com a especificidade de cada periódico, a fim de mostrar as diferenças e semelhanças dos discursos nacionalistas difundidos pelos estudantes, nas primeiras décadas do século XX. Não temos a pretensão de esgotar a análise, mas sim de fomentar os estudos sobre a diversidade de abordagens que podem ser adotadas na análise dos periódicos.

Para tanto, se faz necessário, ainda que breve, historicizar a criação e a tipologia dos periódicos. O Jornal Das Band, teve sua primeira edição publicada mês de maio de 1929, pela

164Sobre, ver Figueiredo e Grimaldi (2014); Figueiredo (2013).

165Criado em março de 1886, pela Associação Beneficente e Educacional de 1858, no período investigado pela pesquisa houve a criação da escola mista, concomitante a publicação do jornal Das Band. Sobre, ver Grimaldi e Almeida (2013).

166Fundado em 1885, pela Igreja Metodista, lecionava exclusivamente para o público feminino. Sobre, ver Grimaldi (2014); Almeida (2013).

direção do Ginásio Farroupilha. Possuía tiragem mensal, de 14 a 16 páginas e publicava textos de professores, produções dos estudantes realizadas nas aulas e informativos acerca do funcionamento da instituição. Representava o elo de ligação entre a direção da escola e sua comunidade escolar, possuía grande demanda, sendo distribuído para todos os estudantes e familiares. Circulou por dez anos até ser substituído pelo Relatório Mensal do Colégio Farroupilha, no início de 1939.

O Jornal O Crisol começou suas atividades no ano de 1926 e foi editado até 1988. Teve a publicação interrompida duas vezes: nos anos de 1944 a 1945 e 1948 a 1951. Nas primeiras edições, não possuía nome, sendo “Crisol” o resultado de um concurso entre as alunas que mandaram suas sugestões. A iniciativa da publicação surgiu a partir da criação de um clube de jornalismo, pelas estudantes do Grêmio Estudantil do Colégio Americano, em 1923. A partir disso, houve o desejo em publicar seus textos e fazer circular pela comunidade.

No aspecto da produção discente, os estudantes não tinham intencionalidade de publicação no Jornal Das Band, realizavam as produções das aulas de Português e de Concursos de redações incentivados pela direção da escola. Já as estudantes do Colégio Americano, escreviam especificamente para a publicação no período do Grêmio Estudantil, ocasionando um engajamento das estudantes que tratavam diversos temas e pautas no clube de jornalismo.

Por fim, as fontes analisadas constituem um locus privilegiado para perceber as mudanças, movimentos e marcas do cotidiano escolar específico de cada instituição. A partir desse estudo pretendemos problematizar a questão dos discursos nacionalistas e como eles se organizavam em cada contexto institucional e em cada cultura escolar.

1. O Crisol – Jornal do Grêmio Estudantil do Americano e suas publicações nacionalistas



Figura 1: Primeira Edição do Crisol (Mai/1926).
Fonte: Museu do Colégio Americano.

No mês de maio de 1926, ainda sem nome, é fundado o periódico das alunas do Colégio Americano. Iniciativa do Clube de Jornalismo, criado no ano de 1923, visava estimular as alunas a produzirem textos e exercitarem a escrita (Figura 1). Na primeira edição, o professor responsável pelo clube de jornalismo chamava a atenção do corpo discente,

É hoje, que pela primeira vez aparece em nosso meio o idealizado jornalzinho. A chegada desta creança é para nós a realização de um sonho doirado, pois a ideia de o possuímos acompanhou-nos sempre. **O seu principal fim é estimular nas meninas o interesse pela literatura, exercita-las a escrever e ensinal-as a conhecer melhor e amar com ardor nossa bela língua.** (grifo nosso) Aparece como um incógnito, ou melhor, sem nome, por isso pedimos que desde já procureis, caras colegas, um bonito nome para baptiza-lo. (Zico. Crisol, Maio. 1926, p.1)

A questão do fortalecimento da língua pátria já estava em jogo, assim como a produção das alunas, sob a mediação dos professores tornava-se uma forma de internalizar os discursos. Além disso, “o jornal cumpria seu papel formativo, promovia aprendizagens de determinados discursos, ensinava modos de ser, com vistas a educar e moralizar o leitor” (ALMEIDA, 2013, p.4).

Para esse estudo analisamos 11 textos produzidos e publicados no Jornal O Crisol, conforme

Quadro 1. As edições utilizadas foram encontradas e digitalizadas no Museu do Colégio Americano. Em sua maioria abordavam assuntos como: a pátria, monumentos, datas comemorativas e a questão da escola e da mulher em relação à Pátria. As publicações se fixavam nos meses de Agosto, Setembro, Outubro e Novembro, antecipando ou sucedendo as atividades referentes às comemorações cívicas. Encontramos somente três artigos no mês de Junho. Há um grande espaço temporal entre a publicação dos artigos analisados, devido à amostragem de exemplares do periódicos que analisamos.

Quadro 1: Textos com enfoque nacionalista publicados no Crisol.

Edição	Título	Autor	Série
Out./Nov. de 1927	A grandeza da Pátria	Alice Rousselet	3ª annista
Out./Nov. de 1927	Instrução	-	-
Out./Nov. de 1927	O monumento do Ypiranga	-	-
Set. 1929	A mulher ante o altar da pátria	Valentina Paiva	
Out.Nov. 1929	A escola em relação à Pátria	Zaira Bittencourt	8ª Annista
Jun. 1935	A Pacificação do Chaco Boreal	Amalia Pansardi (Presidente)	-
Jun. 1935	Gremio-Cívico-Litterario	-	-
Jun. 1935	A Patria	-	-
Ago./ Set. de 1935	7 de Setembro	-	-
Ago./ Set. de 1935	“Accorda, Brasil”	Lygia Menezes	•
Novembro de 1946	O que é a Pátria	Jacquely Villeregran	3ª série A
Novembro de 1946	O dia da juventude	Norel	2º Colégio

Fonte: Museu do Colégio Americano.

As primeiras publicações analisadas possuem um tom brando em relação aos discursos analisados no ano de 1935. Por exemplo,

Dr. Washington Luiz

A chegada do futuro presidente da República a este estado, tem causado sucesso.

Nos collegios os alumnos mais afflictos por um feriado do que pela chegada do insigne estadista, (grifo nosso) correm pressurosos aos jornaes, para vêr se encontram a desejada noticia.

[...]

Um delírio apodera-se da multidão ao ver o futuro presidente, agita-se, grita e se acotovela, sim porque a palavra final numa manifestação pública sempre será: empurrão.

Assim gratas ao illustre visitante que nos veio honrar com sua visita proporcionando-nos um dia feriado, saudemol-o.

Guaracy, Crisol jul. 1926, n.3, p.1) aluna do oitavo ano

A aluna Guaracy, no ano de 1926, escreve sobre a chegada do Dr. Washington Luiz¹⁶⁷ à Porto Alegre. A publicação é anterior a sua posse como presidente da república, realizada em 167Presidente no período de 1926 a 1930.

novembro do corrente ano. No texto, observamos um discurso que se assemelha ao dos outros jovens em idade escolar, pela gratidão acerca do feriado escolar, no dia da visita, conforme excerto grifado. Concomitante ao feriado escolar, há a descrição da manifestação pública para recepcionar o visitante, porém não encontramos símbolos muito claros de uma preocupação cívica.

Do mesmo modo, não podemos dizer o mesmo sobre o excerto publicado pelas redatoras Amnes Fortini e Zaira Bittencourt, datado de maio de 1927 e dos dois excertos de outubro e novembro de 1927,

Reaparecendo hoje o Crisol, orgam das alumnas do Colégio Americano, dirigimos duas palavras aos nossos amaveis leitores. [...]

Tudo pela Pátria. Tudo pela instrução - será o nosso lemma para o bom desempenho da missão que nos confiaram, missão na qual repetimos tudo faremos afim de sahirmos bem. (grifo nosso) (Amnes Fortini e Zaira Bittencourt, mai. 1927, n.1, p.1)

Instrução

Todos nós reconhecemos a instrução como um fator principal para o desenvolvimento moral, intellectual e material da raça e um auxiliar poderoso para o engrandecimento da pátria. (grifo nosso) O nosso querido Rio Grande tambem como os outros estados muito tem se esforçado em prol da educação. (Sem nome, Crisol, Out./Nov. 1927, p.4)

O monumento do Ypiranga

Este monumento contem as mais bellas paginas da história (Aura Maria, Crisol, 1927, out/nov. p. 5)

Os excertos acima, contém uma síntese dos discursos encontrados no Crisol, a partir de 1927. A noção de pátria, do engrandecimento da nação, vem atrelada a instrução. A valorização do ensino como forma de buscar uma pátria forte, também é difundida pelas alunas em seus textos. Fraga (2012, p.79) afirma que no Rio Grande do Sul, o ideário republicano capitaneado pelo PRR (Partido Republicano Rio-Grandense) exaltava os ideais progressistas e civilizatórios através do civismo, do nacionalismo e do patriotismo. Também delegava à escola a tarefa que “elevaria a qualificação moral dos trabalhadores”.

Outras temáticas relacionadas ao civismo também podem ser arroladas na produção das estudantes. Diversos textos enfatizam o papel da mulher e o lugar dela na sociedade. A professora Valentina Paiva, no ano de 1929, discute a relação entre as mulheres e o amor à Pátria,

É que ella sentia, acrisolado em seu coração, o amor da Pátria e este brilha entre todas as classes, pertence a todos os paizes, resplandece em todos os tempos e **fulgura como partilha de todos os sexos.**(grifo nosso) [...] Há quem diga que as mulheres modernas se descuidam dos deveres civicos, cuidam mais de futilidades que do seu próprio progresso moral. Há, é certo, creaturas futeis que esquecem o que devem a sia mesmo a sociedade e à Pátria. Não são todas do mesmo quilate, porém e prova esta asserção o grande número de jovens que enchem os cursos de ensino, que empregam o seu tempo e actividade nas repartições públicas, rivalizando com os homens nas grandes iniciativas que tendem a preparar uma nova era de progresso material e moral para a collectividade, a nação. Valentina Paiva, Crisol, set. 1929, n. 6, p.3-4

A docente analisa que para as ações cívicas e que valorizam a nação, não deve haver distinção entre os sexos, deve ser “partilhado por ambos os sexos”. Há presente também, uma crítica às mulheres que abandonam seus deveres cívicos e só se preocupam com futilidades. Para a autora, preocupar-se com a nação está diretamente ligada ao progresso moral das pessoas.

Os indivíduos buscam na identidade pátria o progresso moral para si e a para a coletividade. Valentina finaliza com um certo elogio às mulheres que buscam estudar e trabalhar, mas somente para “preparar uma nova era de progresso material e moral para a colectividade, a nação”. Nesse excerto, se pode ver algumas interferências dos professores no periódico dos estudantes, com a finalidade de reforçar os ideais nacionais.

Nos outros anos analisados percebe-se a criação do Grêmio Cívico Litterario Ruy Barbosa. Agremiação criada pelas estudantes que fomentava as atividades cívicas e relacionadas à temática da nação. No ano de 1935, conforme as figuras 2 e 3, pode-se analisar o programa das atividades do referido grêmio.

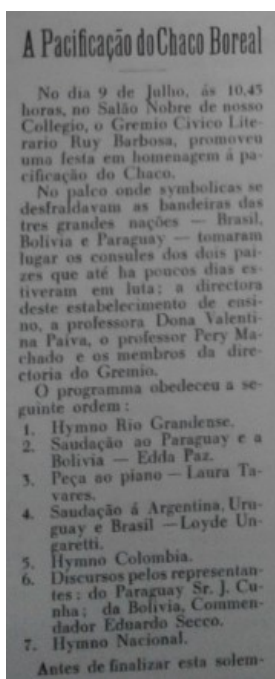
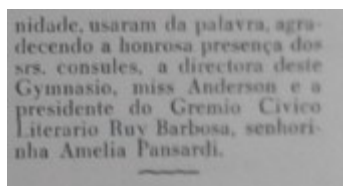


Figura 2
Boreal
Fonte:

A

e



3: A pacificação do Chaco

Crisol, Jun, 1935, p.2

partir dessa data, a publicação passa a expor as atividades realizadas pelas estudantes no âmbito do Grêmio Literário. Comemoração de datas cívicas, do aniversário da constituição de 1934, aumento da publicação dos temas relacionados à nação. A temática da pátria passou a ser transmitida também em anedotas e outros tipos de textos dentro do periódico. Infelizmente, ainda não foi possível mapear os temas, no período do Estado Novo.

Em um primeiro olhar, percebemos que as estudantes se engajaram nas temáticas relativas à pátria, muito antes do periódico do Colégio Farroupilha. A criação de um Clube de Jornalismo e de um Grêmio Cívico-Literário, contribuiu para fomentar nas estudantes o sentimento patriótico e as ações voltadas a valorizar a nação. O crisol se torna uma fonte fundamental para a análise do papel

das mulheres nessa conjuntura que era, fundamentalmente, masculina.

2. As temáticas nacionalistas nos jornais *Das Band* e *Relatório Mensal do Ginásio Farroupilha*

Criado em 1929, na gestão do diretor Hans Kramer, o periódico *Das Band* publicava textos redigidos tanto por alunos como por professores. As redações escritas pelos estudantes resultavam das atividades desenvolvidas em sala de aula e de concursos de redações elaborados pela direção da escola. O tema escrito geralmente era livre, salvo algumas edições sobre as férias no período de volta às aulas (março) e sobre a imigração alemã (em julho), quando comemoravam a vinda dos primeiros imigrantes alemães. Em geral as outras temáticas eram variadas, envolvendo questões do cotidiano dos alunos como passeios feitos com a família, datas comemorativas, entre outros.

Inicialmente, era redigido, principalmente, em língua alemã, apresentando algumas traduções para o Português. Ao longo do tempo, o número de artigos publicados em Português foi aumentando gradativamente, ganhando mais destaque a partir de 1937, quando foi decretado o Estado Novo. A partir desse período, além da língua portuguesa ganhar cada vez mais ênfase, o jornal também começou a apresentar discursos nacionalistas. Em 1939, o periódico foi substituído por uma versão nacionalizada denominada *Relatório Mensal*.

A partir do golpe do Estado Novo, o Secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza, implementou uma política educacional que visava à construção de um projeto nacional centrado na constituição da nacionalidade (BASTOS; TAMBARA, 2014, p. 87- 88). Nesse processo de “formação do caráter nacional dos brasileiros”, instituiu-se um currículo comum, nacional, com ênfase na Língua Portuguesa, na História e na Geografia pátria, juntamente com a ênfase na formação moral e cívica. (KREUTZ, 2014, p. 167).

Porém, as novas metas governamentais entraram em choque com a existência de experiências pedagógicas distintas e frequentemente incompatíveis entre si, com a grande quantidade de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização, especialmente no sul do país, onde os imigrantes haviam implantado seus próprios sistemas de educação (SCHWARTZ, 2000, p. 93), devido à lacuna de um sistema organizado de educação pública deixado pelo Estado. Diante dessa realidade, as escolas fundadas por imigrantes que privilegiavam a tradição cultural do respectivo grupo étnico no currículo e davam ênfase à língua de origem, foram consideradas, um grande entrave para a formação da unidade nacional. (KREUTZ, 2014, p. 153).

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e diversas escolas de Porto Alegre tiveram de adaptar-se às novas exigências governamentais, para não correrem o risco de serem fechadas. Em meio a um processo de adaptação, os periódicos escolares são veículos que permitem compreender como a escola foi efetuando mudanças, e como os discursos cívicos e nacionalistas condizentes com

o contexto da época “invadiram” o cotidiano escolar.

O quadro 2, apresenta o título das 16 produções textuais publicadas no Das Band e no Relatório Mensal analisadas nesse estudo. Todas foram escritas durante o período do Estado Novo, principalmente a partir de 1938, quando foi instituída a nacionalização do ensino. A coleta de dados foi realizada no acervo documental do Memorial do Colégio Farroupilha.

Quadro 2: Textos com enfoque nacionalista publicados no Das Band e Relatório Mensal.

Edição	Título	Autor	Série / Cargo
October 1937	Der 7. Setember	Hans Kramer	Diretor
October 1938	O que é pátria?	I.P.	
October 1938	Semana da Pátria	Ilse Eichenberg	1º ano gin.
October 1938	Transladação do fogo simbólico	Carmen Trein	1º ano gin.
November 1938	Lições de Nacionalismo	Luiz Compagnoni	Professor
Junho 1939	Batalha de Riachuelo	K.I.	Professor
Agosto 1939	Pátria	Suely Santos Maraninchi ¹⁶⁸	1º ano gin.
Setembro 1939	Semana da Pátria	Professor redator	Professor
Setembro 1939	D. Pedro II	Carl Heinz Machemer	2ª Cl. a
Setembro 1939	A Semana da Pátria	Theodóro S. Saibro	Cl. 2 a
Setembro 1939	A Semana da Pátria	Francisco Reimer	CL. 2 a
Setembro 1939	O Duque de Caxias	Carmen Oderich	Cl. 2 a
Setembro 1939	A independência do Brasil	Carmen Oderich	Cl. 2 a
Setembro 1939	José Bonifácio de Andrada e Silva	Carlos G. Sohni	2º ano gin.
Outubro/Novembro 1939	Homenagem a vultos ilustres da nossa história	Professor redator	Professor redator
Outubro/Novembro 1939	Gentil oferta	Professor redator	Professor redator

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A primeira iniciativa nacionalista no Das Band, ocorreu na edição de outubro de 1938, onde já na capa depara-se com o título “O que é pátria?” no corpo do texto, os termos “pátria” e “patriota” são conceituados,

Pátria é o lugar onde nascemos, onde vivemos.
Fala-se muito em “pátria”: diz-se que devemos amá-la, trabalhar por ela, pelo seu progresso e, sendo preciso, sacrificar-lhe tudo, mesmo a vida.
Mas, como amar um pedaço de terra?
Muitos de vocês, talvez, ainda não pensaram nisso. Precisam compreender bem a

168Ideias colhidas sobre o tema por Suely Santos Maraninchi, 1º ano gin.

significação da palavra “pátria”, para amá-la. (I.P. Das Band, out. 1938, p. 1).

Patriota é quem prova pelo trabalho, pela ação, o seu amor à pátria. Não só pelos atos de bravura, que chamam a atenção de todos, na simples tarefa quotidiana podemos provar patriotismo – pelo cumprimento dos nossos deveres da melhor maneira possível e pelo trabalho perseverante, conforme as nossas capacidades. Só assim seremos bons cidadãos. E todos devemos ter a aspiração de nos tornarmos bons, pois só então o Brasil será grande, não só em tamanho, mas também moral e intelectualmente.

Vocês, que hoje estão na escola, estudem e saibam que nada, absolutamente nada do que se aprende na mocidade é desnecessário na vida. (I.P. Das Band, out. 1938, p. 1 - 2).

O texto acima era diretamente direcionado aos alunos, ensinando-os não só o conceito de pátria, mas o de patriotismo, juntamente com o papel que os estudantes tinham na sociedade. Entretanto, partia-se do pressuposto de que os alunos deveriam passar e compreender o conceitos de pátria para poder amá-la, assim como deveriam saber o que é ser um patriota para exercer esta função.

Considerando que até meados da década de 1930, o Colégio Farroupilha considerava-se, uma escola de “brasileiros de sangue alemão¹⁶⁹”, mudando seu discurso a partir do golpe do Estado Novo, quando sentiram a necessidade de enfatizar que eram brasileiros que colaboravam com o regime vigente. Não bastava modificar somente o discurso, também era importante que os alunos interiorizassem essa questão. Assim, compreendemos que conceituar determinados termos no periódico parecia ser um dos caminhos encontrados para incutir valores nacionalistas no corpo discente.

Também encontramos vestígios de outras iniciativas tomadas pela escola. Na edição de novembro de 1938, a capa do periódico é intitulada “Lições de Nacionalismo”. O texto aborda a função “interessante e nova” do professor de nacionalismo que foi instituída na escola em 1938 e parece fazer críticas à forma com que parte da sociedade lida com o pertencimento à Pátria brasileira.

Verdadeiros paradoxos: ter dificuldades de falar do Brasil, de exaltar o Brasil, dentro do próprio Brasil; encontrar oposição, quando se sugeria o canto do Hino Nacional em alguma solenidade publica; nacionais conhecendo mais outras nações que o Brasil. E assim por diante. Seria um nunca terminar. [...] Lecionar nacionalismo. Matéria mais sentimental que racional; Síntese de tudo que sabemos sobre o Brasil.; Expansões de carinho para o Brasil. Não ver o Brasil pelo figurino Europeu. Não compara-lo com uma potencia industrial ou militar. [...]. (Luiz Compagnoni, Das Band, p. 1-2).

Compreendemos que talvez essa suposta crítica possa se adequar à própria realidade de algumas famílias que matricularam seus filhos na escola, pois apesar de sempre terem possuído uma espécie de dupla fidelidade: ao Brasil e a Alemanha, o vínculos à Pátria alemã as vezes parecia se sobressair.

Almeida enfatiza como poucos dias antes do Golpe que instituiu o Estado Novo, a cultura alemã se fazia presente no cotidiano escolar.

169Sobre ver Telles (1974, p. 125)

Na comemoração do dia 7 de setembro, canções brasileiras e alemãs dividiam a cena e as últimas eram em número significativamente superior. Na mesma cerimônia, o estudante se expressava em língua portuguesa, mas o diretor se pronunciava em língua alemã. Além disso, vê-se o apreço às canções da juventude hitleriana o que, mais uma vez, evidencia a aproximação da escola dos paradigmas culturais da Alemanha da década de 1930. (ALMEIDA, 2014, p. 242)

Entretanto, o regime vigente impunha uma nova realidade ao cotidiano escolar e elementos que antes eram motivos de orgulho passaram a ser criticados.

Apesar do esforço em incluir maior número de produções textuais em língua portuguesa e de enfatizar discursos nacionalistas, tais mudanças não foram suficientes. Por ser resultado de uma criação da chamada “escola alemã”, o futuro da publicação era incerto durante os novos rumos do país no final da década de 1930. A solução encontrada para manter o periódico foi nacionalizá-lo.

Em 1939, o periódico das Band foi substituído pelo Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farrroupilha. O novo periódico procurava dissociar a imagem do antigo periódico e dava ênfase ao calendário letivo da instituição e a textos produzidos em língua portuguesa. Mas tinha semelhanças com o Das Band, suas capas apresentavam artigos produzidos pelo professor redator e nas páginas seguintes publicava textos escritos pelos estudantes.

Em relação às iniciativas nacionalistas, notamos que diferentemente do Das Band onde predominavam textos do professor de nacionalismo, o relatório mensal também apresenta temáticas cívicas e patrióticas em textos produzidos pelo corpo discente.

Em agosto de 1939, é publicada a redação intitulada “Pátria.” da estudante Suely Santos Maraninch,

[...] pátria é o paraíso onde milhões de seres humanos se compreendem na mesma expressão. A língua é a mesma de Portugal um tanto modificada, ou melhor, enriquecida com termos gentílicos.

Quanto as leis que regem a sociedade são as mais liberais possíveis. Nossa pátria remonta desde quatro séculos heroicamente passados. Infinitude de vultos enobrecem por seus feitos nossa estremecida pátria. De forma alguma seria possível trocá-la por outra, nenhuma, por mais rica e esplendida que seja, tem para nos tantos atrativos como nossa terra natal. (Suely Santos Maraninch, Relatório Mensal, ago. 1939).

A produção textual da aluna aborda a questão da herança de uma língua lusitana e fala de leis “mais liberais possíveis” em um período delicado para a instituição, onde várias mudanças tiveram que ser efetuadas para garantir sua “sobrevivência”.

A edição Setembro de 1939 tem a Semana da Pátria como tema as festividades da Semana da Pátria. A partir da foto dos alunos desfilando, o periódico mostrava indiretamente, que o nacionalismo não estava somente nos discursos mas também efetivamente na prática.



Figura 4: Relatório mensal, SET. 1939
 Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Na mesma edição também é feito o culto aos grandes heróis da nação através das produções textuais sobre Duque de Caxias, José Bonifácio de Andrade e Silva escritas por estudantes do curso ginásial.

No ano de 1939, as festividades da Semana da Pátria receberam tanto destaque dentro do cotidiano escolar que continuaram sendo tema de algumas publicações da edição de outubro e novembro.

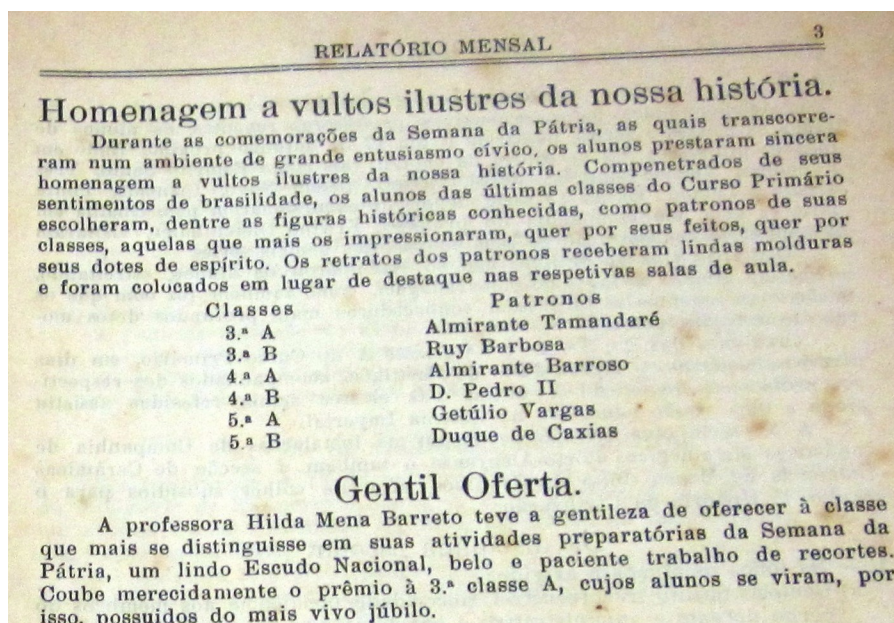


Figura 5: Relatório Mensal, out./Nov. de 1939.
 Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A figura 5 permite-nos observar iniciativas promovidas pelos professores para incentivar os alunos a relembrar os grandes vultos históricos e contribuir para o processo de nacionalização através da comemoração dos grandes acontecimentos. Além disso, para estimular o empenho dos

discentes, os professores às vezes até premiavam os que se distinguiam nas atividades. Entendemos que dentro do ambiente escolar, o papel do professor é fundamental e que os valores transmitidos em suas aulas e discursos podem ser assimilados e interiorizados pelo corpo discente.

De acordo com Almeida (2014, p. 234), para se adaptar às exigências o governamentais, o Colégio necessitou adotar parte do ideário nacional e apropriar-se dos conceitos de pátria e civismo. Assim, constituiu outra identidade calcada nos princípios do nacionalismo. Compreendemos os periódicos Das Band e Relatório Mensal como um locus privilegiado para analisar essa constituição de outra identidade, marcada por discursos cívicos e nacionalistas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com esse estudo procuramos fomentar a discussão acerca do nacionalismo e civismo em periódicos escolares. A partir disso, verificamos semelhanças e diferenças ao comparar dois periódicos de instituições e abordagens diferentes.

Através da análise, temos a oportunidade de compreender de que forma os estudantes internalizaram e difundiram as questões referentes ao amor à Pátria e da influência do contexto histórico no cotidiano escolar.

Nos textos publicados no *crisol*, as estudantes reproduzem eventos cotidianos da cidade repletos de nacionalismo e valorização da pátria. Também comentam sobre o papel fundamental da instrução para o engrandecimento da pátria e para incutir esses ideais nos alunos em formação. Suas publicações tem a característica da pouca intervenção dos professores, que pouco comentam ou publicam no periódico.

O jornal *Das Band* e, posteriormente, o *Relatório Mensal* do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, são pautados pela intervenção direta dos professores redatores. Essa intervenção intencionou dar um tom mais “nacional para o periódico”, principalmente depois de outubro de 1937, com a instauração do Golpe do Estado Novo. Passam a retratar questões do cotidiano que de certa forma foram impostas pelo regime vigente. Inicialmente, os discursos nacionalistas ficavam por conta do corpo docente, mas com o passar do tempo os estudantes também foram interiorizando e se apropriando de conceitos patrióticos, passando a enfatizá-los em suas produções textuais. Nos periódicos do Colégio Farroupilha, os temas trabalhados em aula e discutido nas aulas de redação eram publicados pelos professores após filtrarem e corrigirem as escritas.

Os dois periódicos representam marcas da cultura de cada uma das escolas analisadas, e por isso devem ser relativizados. Necessitam ser olhados como um “produto de sujeitos específicos em um determinado contexto histórico” (AMARAL, 2002, p. 122). Correspondem a um locus

privilegiado, principalmente por tratarem-se de “uma leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos e uma real aproximação dos discursos emitidos à época em relação ao projeto de sociedade, bem como sobre as instituições sociais e, dentre elas, sobre a escola.” (AMARAL, 2002, p. 121- 122).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964). **Hist. Educ.** vol.17 no.40 Santa Maria May/Aug. 2013.

_____. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. QUADROS, Claudemir de. (org). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: editora ufsm. 2014 p. 233- 258.

AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**. Pelotas: Asphe, n. 11, 2002, p. 117-130.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar Callegaro. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de. (org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: editora ufsm. 2014. p. 71-117.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Educação em revista: A imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

FIGUEIREDO. Milene Moraes de. **VALORES CÍVICOS NOS CADERNOS ESCOLARES DO CURSO PRIMÁRIO (COLÉGIO FARROUPILHA/RS, DÉCADA 1950)**. In: 19º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2013, Pelotas. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai: anais do 19º Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação. Pelotas: UFPEL, 2013. p. 1279-1296.

FIGUEIREDO, Milene Moraes de; GRIMALDI, Lucas Costa. **SEMANA DA PÁTRIA: A preparação dos alunos do Colégio Farroupilha/RS para as festividades (1937-1945)**. In: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014, Curitiba. Anais eletrônicos do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014.

FRAGA, Andréa Silva de. **Imprensa estudantil e práticas de escrita e de leitura: a revista O Estudo (Porto Alegre/RS, 1922 a 1931)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

FREINET, Celestin. **O jornal escolar**. Lisboa : Ed. Estampa, 1974.

_____. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa : Dinalivro, 1976.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Espaço Urbano e Educação**: o papel das instituições escolares particulares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970). 2014. Monografia (Bacharelado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014. 60f.

JACQUES, Alice Rigoni. Associação Beneficente e Educacional de 1858 In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**: entre memórias e histórias (1858-2013). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

KREUTZ, Lúcio. A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de. (Org). **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: editora ufsm. 2014 p. 153- 190.

LUCA, Tania Regina. História dos nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanizi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998

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

THIESSE, Anne-Marie. Ficções Criadoras: As identidades nacionais. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 15, 2001/2002.

O JORNAL “O ESTUDANTE ORLEANENSE”: CIVISMO NA CULTURA DO GRUPO ESCOLAR COSTA CARNEIRO (SC, ORLEANS, 1949-1973)

Vanessa Massioli
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
nessamassioli@hotmail.com
Pedagogia
Giani Rabelo
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
gra@unesc.net

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no campo da História da Educação que teve como objetivo maior analisar os ideais de civismo disseminados por meio do jornal “O Estudante Orleanense” e que fizeram parte da cultura do Grupo Escolar Costa Carneiro (Orleans/SC), entre os anos de 1949 a 1973. De modo mais específico, buscou-se demonstrar de que forma esse civismo foi propagado antes e durante a ditadura civil-militar. Os exemplares do referido jornal escolar, bem como as demais fontes de pesquisa foram acessados/as por meio do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME). Os resultados alcançados pelo estudo demonstraram que, a produção do jornal resistiu a diversas reformas políticas e a diferentes estilos de governo, reproduzindo em suas páginas ações e intenções que buscavam formar cidadãos patriotas, sendo um instrumento importante no processo de construção da cultura escolar do educandário.

Palavras-chave: Jornal Escolar, Civismo, Associações Auxiliares da Escola, Cultura Escolar.

Introdução

Esta pesquisa, desenvolvida no campo da História da Educação, buscou analisar os ideais de civismo disseminados por meio do jornal “O Estudante Orleanense” na cultura do Grupo Escolar Costa Carneiro (Orleans, SC, 1949-1973). De modo mais específico, buscou-se demonstrar de que forma esse civismo foi disseminado antes e durante a ditadura civil-militar.

Os jornais escolares foram acionados por meio de um conjunto de práticas educativas instituídas no estado de Santa Catarina e que se convencionou chamar de Associações Auxiliares da Escola (AAEs). Essas associações eram asseguradas pela legislação estadual em cumprimento às diretrizes traçadas nos planos nacionais (OTTO, 2012). De acordo com a legislação publicada na década de 1940, foram instituídas quatorze distintas associações, nomeadas da seguinte forma: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museu Escolar, Centros de Interesse, Liga da Bondade, Clube de Leitura, Pelotão de Saúde Orfeão Escolar, Sopa Escolar, Cooperativa Escolar e Caixa Escolar (SANTA CATARINA

1945a; SANTA CATARINA, 1944b, SANTA CATARINA, 1946a).

As fontes para a pesquisa foram acessadas por meio do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), implantado em meio virtual pelos membros do Grupo de Pesquisa História da Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (GRUPEHME/UNESC). O CEMESSC contém uma base de dados digital, disponível em meio virtual, que salvaguarda o patrimônio documental de 27 escolas estaduais da região sul de Santa Catarina, disponibilizando inúmeras fontes para pesquisas.

Primeiramente, foi analisada a legislação federal e estadual da década de 1940 que instituiu as AAEs enquanto práticas educativas. Neste momento, buscou-se entender no discurso da lei, quais eram as regulamentações destinadas à escola para o funcionamento das AAEs, bem como do Jornal Escolar. Importante ressaltar que, estas fontes foram disponibilizadas pelo acervo do GRUPEHME.

Em seguida, foram coletados na página do CEMESSC¹⁷⁰ os exemplares do jornal “O Estudante Orleanense”, os quais totalizaram 57 unidades datadas de 1951 a 1973. Em seguida, esse material foi analisado de modo a perceber, por exemplo: conteúdos relacionados ao civismo; período de produção dos jornais; técnica utilizada para confecção; edições; nome atribuído ao jornal e ao órgão emissor.

Por último, o livro de atas da mesma associação foi analisado objetivando o entendimento acerca da dinâmica de organização do jornal pelos membros de sua diretoria. Esse documento data de 1949 a 1972 e foi acessado, também, por meio do CEMESSC.

No cruzamento entre estas fontes, assim como com o referencial teórico, buscou-se compreender a contribuição que o jornal trouxe para a cultura escolar do educandário pesquisado, mais especificamente no que se refere aos ideais de civismo que se pretendia propagar no seu cotidiano, antes e durante a ditadura civil-militar.

As Associações Auxiliares da Escola no Brasil e em Santa Catarina

O jornal escolar “O Estudante Orleanense”, objeto deste estudo, foi acionado por meio de um conjunto de práticas educativas instituídas no estado de Santa Catarina e que se convencionou chamar de Associações Auxiliares da Escola¹⁷¹ (AAEs). Essas associações foram

170 O CEMESSC está disponível no seguinte endereço eletrônico: www.unesc.net/cemessc.

171 No conjunto da legislação analisada, as Associações Auxiliares da Escola aparecem sob diferentes nomenclaturas. Elas também são chamadas de associações escolares, instituições escolares, instituições complementares, associações

práticas escolares instituídas pela legislação educacional do estado de Santa Catarina em cumprimento às diretrizes traçadas nos planos nacionais (OTTO, 2012). De acordo com a legislação publicada na década de 1940, foram instituídas quatorze associações, com as seguintes denominações: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museu Escolar, Centros de Interesse, Liga da Bondade, Clube de Leitura, Pelotão de Saúde Orfeão Escolar, Sopa Escolar, Cooperativa Escolar e Caixa Escolar¹⁷² (SANTA CATARINA 1945a; SANTA CATARINA, 1944b, SANTA CATARINA, 1946a).

Essas associações podem ser definidas como um conjunto de pequenas organizações que existiam no interior das instituições de ensino públicas e particulares, principalmente no ensino primário. Eram integradas e dirigidas por alunos/as de diferentes séries, sob a orientação de um/a professor/a responsável (OTTO, 2012). Seu propósito era estimular uma formação com vistas à socialização, moralização e civilização dos estudantes por meio de atividades práticas condizentes aos mecanismos da vida em sociedade (PETRY 2013).

Enquanto prática educativa, estas associações ajudaram a construir e fizeram parte da cultura escolar de muitas escolas. Por cultura escolar Vinão-Frago (2002) entende que esta seja formada por um conjunto de maneiras de fazer e pensar que ao longo do tempo se tornam arbitrariedades e passam a ser compartilhadas e legitimadas entre seus atores no interior das instituições educativas. Nas palavras do autor:

La cultura escolar [...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, y prácticas (formas de hacer e pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas 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. (VIÑAO-FRAGO, 2002, p.73).

Essa cultura escolar foi em algum sentido afetada por um conjunto de normatizações que eram criadas para conferir regras e dar os contornos em relação ao desenvolvimento das AAEs nas escolas. Ao mesmo tempo em que essa cultura escolar era modificada, também modificava aquilo que lhe era sobreposto, considerando que “a escola não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas se adapta, se transforma e cria um saber e uma cultura própria.” (VIÑAO-FRAGO, 2002, p. 72, tradução nossa)

O regulamento federal que supostamente tenha embasado a criação de práticas

pré, peri, post ou intra-escolares. Neste trabalho a nomenclatura pode variar, contudo, tratar-se da mesma modalidade
172As Caixas Escolares também eram consideradas pela legislação catarinense de 1940 como uma das Associações Auxiliares da Escola. Porém, sua dinâmica difere um pouco das demais associações, visto que não ficava sob a responsabilidade dos alunos, mas sim de professores e da comunidade escolar. O Orfeão, a Sopa e a Cooperativa não foram realizados estudos para verificar. As demais sabemos que ficavam a cargo dos alunos.

educativas dessa natureza nos estados brasileiros foi o Decreto-lei 8.529, de 02 de Janeiro de 1946, o qual recebeu o nome de “Lei Orgânica do Ensino Primário”. Esta lei dispõe em seu capítulo II no Art. 25 que uma das providências que os Estados, os Territórios e o Distrito Federal deveriam tomar “no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário” seria a “organização das instituições complementares da escola.”(BRASIL, 1946). Adiante, um capítulo na lei destinado às Instituições Complementares da Escola procura alargar o entendimento da questão:

Art. 37. Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola. (BRASIL, 1946).

De acordo com Otto (2012), as características organizacionais da educação no estado de Santa Catarina seguiam a dinâmica prescrita pelos órgãos federais. Neste sentido, para adequar-se à exigência colocada pelo Decreto-lei federal 8.529/46 em relação às AAEs, Santa Catarina publicou o Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946. Esse decreto expediu o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário que passaria a vigorar no estado a partir de 1947.

No que diz respeito às Instituições Complementares da Escola, o Decreto estadual 3.735/46 reproduz de maneira similar o texto transcrito no regulamento federal, já citado, e cria novas instruções. O art. 461 diz que, por meio da “organização de associações escolares, estudos em comum, campanhas em prol das aspirações sociais e outras formas de atividade social próprias da infância”, a escola buscaria “oferecer aos alunos oportunidade de exercitar atividades de sociabilidade, responsabilidade e cooperação.” Além disso, fica estabelecido no art. 463 que “as instituições deveriam ser criadas de acordo com as necessidades do ensino e do meio em que funciona a escola”. E mais, o art. 464 destaca em negrito que seria “desaconselhável a existência de qualquer instituição, senão bem cuidada, embora modesta.” (SANTA CATARINA, 1946b, p.65).

Na sequência, o Decreto apresenta quais seriam estas instituições, nomeando-as e descrevendo os pormenores para a sua instalação e seu desenvolvimento nas escolas primárias. São designadas as seguintes AAEs: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museus Escolares, Centros de Interesse, Liga de Bondade, Clube de Leitura e Pelotão de Saúde (SANTA CATARINA, 1946b).

É preciso esclarecer que, em anos anteriores, outras normatizações já haviam sido publicadas em Santa Catarina tratando das AAEs, fato que nos mostra que neste estado a prática das AAEs já estava em vigor anterior à publicação do Decreto federal 8.529/1946, o qual segundo o pensamento de Otto (2012) fundamentou a elaboração do Decreto estadual 3.735/46. Tem-se o conhecimento de que em 1943 já se estimulava a criação de algumas dessas associações em escolas

catarinenses.

Neste caso, em 1943 a Circular n. 32 de 02 de abril, destinada aos inspetores escolares e diretores de estabelecimento de ensino dizia que deveria funcionar de maneira gradativa nos grupos escolares e cursos complementares particulares as seguintes AAEs: Biblioteca; Liga Pró-Língua Nacional, Pelotão de Saúde, Clube de Leitura, Círculo de Pais e Professores, Jornal, Liga da Bondade, Orfeão (quando possível), Museu, Clube Agrícola (quando possível) (SANTA CATARINA, 1945a).

Outra circular foi publicada no mesmo ano (Circular n. 76 de 16 de agosto). Este documento encaminhado aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, professores e diretores vem responder a uma possível crítica do professorado catarinense em relação às AAEs (SANTA CATARINA, 1945b).

Um ano depois, em 1944, foi publicado o Decreto-lei estadual n. 2.991, de 28 de abril que aprovou as instruções para as AAEs nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. Esta regulamentação foi encaminhada aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores e professores por meio da circular n. 42, de 10 de maio do mesmo ano, subscrita pelo então diretor do departamento de educação da época Sr. Elpídio Barbosa que explica o propósito das AAEs. Estas deveriam funcionar como “meio disciplinar” e de evolução, levando em conta os princípios sociais fundamentais na formação do sujeito moderno. O trecho abaixo retirado da circular mostra a forma como o diretor se expressou:

O nosso mais acendrado empenho é no sentido de que se procure penetrar o espírito dessa organização sondando o seu valor como meio disciplinar e como evolução da escola de ontem, quando os princípios sociais não mereciam os cuidados tão necessários à preparação do homem de amanhã.

Por intermédio das associações bem orientadas, colocaremos a escola nos moldes compatíveis à evolução que a vida experimenta de espaço em espaço, e para a qual a escola não pode ficar indiferente, visto ser a fonte preparadora das gerações em caminho de um plano melhor condizente com a nossa civilização. (SANTA CATARINA, 1944a).

Anexo a esta circular segue o Decreto 2.991, o qual apresenta as minúcias para a implantação das AAEs em conformidade com as instruções rerepresentadas dois anos depois pelo Decreto 3.735/46 supracitado.

Nessa lógica, o Decreto estadual de 1946 e este de 1944 muito se assemelham em suas redações no que se refere às regras para a organização das associações. Zen (2007, p. 61) ao realizar um estudo comparativo sobre os dois decretos declara que:

Nos dois decretos, as regras para organização das Associações são praticamente idênticas. As diferenças encontradas na escrita de um ou outro artigo são poucas e sutis. Algumas vezes não chegam a alterar os objetivos ou finalidades das instituições, mas há inserções ou alterações de termos que mudam significativamente a proposta de uma ou outra

Associação. Pode-se considerar, então, que o Decreto-lei 3.735 de 1946 seria uma versão reformulada do Decreto 2.991 de 1944.

Na ocasião da publicação desses Decretos estaduais (2.991/44 e 3.735/46), uma série de instruções foi dada para cada uma das associações. Ainda que ligadas por um mesmo princípio, cada associação possuía finalidades específicas que seriam alcançadas pelo desenvolvimento das atividades projetadas nas letras da lei. Praticamente tudo foi definido de antemão: os princípios e finalidades de cada associação, o número de integrantes e os cargos da diretoria, os deveres de cada membro, o processo de eleição, as ações a serem executadas, alguns discursos a serem proferidos pelos membros, modelos de atas e tabelas, enfim um verdadeiro passo a passo.

As AAEs não fugiram ao controle do governo e foram objeto de supervisão dos inspetores escolares em Santa Catarina. Tal afirmação se explica com base no Decreto estadual n. 3.733 de 12 de dezembro de 1946, o qual expediu o regulamento para o serviço de inspeção escolar. Fica determinado, a partir desse Decreto, que os inspetores de escolas particulares e nacionalização do ensino deveriam, além de outras atribuições, exercer sob a orientação do inspetor geral de ensino serviços a respeito das AAEs (SANTA CATARINA, 1946a).

Para se ter uma ideia do mérito que estas associações adquiriram em Santa Catarina, no ano de 1947 por meio da Lei n. 40 de 12 de dezembro, foi criado no Cargo único do Estado um cargo isolado de provimento efetivo de inspetor das Associações Auxiliares da Escola (SANTA CATARINA, 1947). Basicamente, as mesmas instruções para o desempenho do cargo estão de acordo com aquelas baixadas um ano antes pelo Decreto estadual 3.733 (referenciado anteriormente).

Diante do que foi exposto até o momento, é possível observar que a culminância da prática das AAEs em Santa Catarina se deu na década de 1940, considerando o grande número de leis e decretos publicados no período. No entanto, cabe ressaltar que organizações desta natureza já operavam sobre as práticas escolares anteriormente ao período anunciado¹⁷³ (PETRY, 2013).

As Associações Auxiliares da Escola no contexto político de educação nacional e estadual

Conforme mencionado, a década de 1940 parece ter sido o momento de maior evidência das AAEs em Santa Catarina, considerando a atenção dispensada pela legislação educacional em torno da iniciativa de implantá-las efetivamente nas escolas. Contudo, é importante observar o período de produção dos Jornais Escolares pesquisados (1951-1973), pois ele mostra como essa prática

¹⁷³O objetivo desse estudo se encerra na prática das AAEs conforme o que prescreveu a legislação educacional da década de 1940. Não foram realizados estudos para entender essa prática fora desse contexto.

educativa se perpetuou e sobreviveu a diversos regimes políticos.

O período inicial de instauração das AAEs na legislação remonta o Estado Novo (1937-1945), época que marcou demasiadamente a educação brasileira, visto que, nessa ocasião começou a ser delineado “um sistema educacional para o país, até então inexistente.” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 83).

Em meio a isso existia, ainda, um movimento de nacionalização que vinha se constituindo no Brasil desde o final do século XIX, acompanhando o movimento que acontecia em nível mundial.

Seus princípios estavam pautados na construção de uma identidade nacional. Quando Vargas assume o governo brasileiro isso se fortalece, e a escola é tomada como uma verdadeira aliada na construção e propagação dessa nacionalidade, especialmente no Estado Novo. E foi por meio do que se habituou chamar de nacionalização do ensino que Vargas buscou concretizar esse objetivo (ROSSATO, 2014; ALAMINO, 2014).

É preciso esclarecer que em alguns estados, como no caso de Santa Catarina, algumas medidas com vistas à nacionalização começaram em tempos anteriores ao governo Vargas. Isso se explica uma vez que Santa Catarina foi um dos estados brasileiros que recebeu grande leva de imigrantes a partir de 1829.

Quando aqui chegaram, por razões diversas, esses imigrantes logo formavam suas comunidades. Sem o apoio do governo e preocupados com a educação formal de seus filhos fundavam suas próprias escolas, as chamadas “escolas étnicas”. Diante disso, a cultura, as tradições, os costumes e a língua passada para as novas gerações mantinham-se as mesmas herdadas da Pátria mãe, ainda que os filhos nascessem em terras brasileiras. O processo de aculturação se tornava mais difícil ainda pelo fato de as colônias dos imigrantes se localizarem distantes dos núcleos de população brasileira, impedindo o contato entre as culturas (MONTEIRO, 1984).

À vista disso, começou a existir uma preocupação por parte do governo brasileiro que lançou mão de algumas medidas na tentativa de nacionalizar essas áreas de colonização. Assim, o processo de nacionalização do ensino neste estado já começa a ser aplicado na primeira década do século XX. Contudo, as estratégias lançadas nessa ocasião foram menos rigorosas se comparadas àquelas que seriam postas em prática a partir dos anos de 1930 (MONTEIRO, 1984).

O regime político instaurado em 1930, especialmente entre 1937 e 1945 quando se estabeleceu a ditadura estadonovista, foi o momento nevrálgico da nacionalização. À época se instituiu no campo educacional um sistema com base na centralização e padronização do ensino, consubstanciado por uma vasta publicação de decretos-leis que buscavam combater qualquer tipo de influência estrangeira dentro das escolas. A partir daí, deu-se início a um processo coercitivo que juntou o autoritarismo dessa nova ordem com a ideia de se construir um país de identidade nacional homogênea (MONTEIRO, 1984; ALAMINO, 2014).

Diante desse cenário Ferreira (2008, p. 22) explica que:

Ao uniformizar o ensino oficial e particular, o Estado pretendia padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. O conhecimento do idioma, noções básicas de Geografia e História da Pátria, arte popular e folclore, formação cívica, moral e a consciência do bem coletivo sobreposto ao individual seriam a base da formação do cidadão político.

Nesse sentido, uma das estratégias do governo para colocar em prática o seu projeto nacionalista consistiu em fortalecer o sentimento de pertencimento a nação por meio da escolarização de determinados conteúdos que visavam a uma (con) formação cívica. Dialogando com esse pensamento Alves (2010) diz que:

Com vistas à formação patriótica dos cidadãos brasileiros, estabeleceu-se como conteúdo geral do ensino a Instrução Moral e Cívica, divulgadora de conteúdos que deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. Tais conteúdos não estariam circunscritos a uma disciplina específica, mas deveriam perpassar todos os demais, devendo abranger o estudo dos deveres do homem, como cidadão, nas suas relações com a pátria e a humanidade.

Com o fim da era Vargas e a ascensão do governo populista, essa ideologia nacionalista acabou enfraquecendo e, aos poucos, foi cedendo lugar a uma nova forma de pensar a educação. Ao contrário do que vinha se perpetuando buscou-se “forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a ‘conscientização do homem’ brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política”. Entretanto, esse movimento durou pouco menos de dez anos, pois, novamente, foi instaurado no país um regime ditatorial. (GHIRALDELLI, 1994, p. 126).

O golpe ocorreu em março de 1964 encabeçado pelos militares e outros segmentos da sociedade como, por exemplo, a igreja católica. Sua justificativa recaiu sob a defesa do país aos supostos ataques comunistas. Nessa ordem, novamente o civismo foi tomado como um aliado na formação do cidadão almejado, só que agora sob princípios que diferem daqueles que o precederam. Para Abreu (2008) e no seu entendimento:

No período republicano, a formação cívica foi relacionada ao valor do trabalho para o engrandecimento do cidadão e da Pátria. Durante a ditadura militar, a Educação Moral e Cívica esteve relacionada aos valores de Segurança Nacional, fortalecimento do Estado e desenvolvimento econômico do país.

Portanto, pode-se dizer de modo bruto, que o civismo republicano perpetuado por Vargas consistiu em criar um sentimento de pertencimento à nação com vistas à formação de uma identidade própria para a nação brasileira, isto é, homogênea nos seus aspectos étnicos e culturais. Por outro lado, o civismo acionado durante a ditadura civil-militar buscou forjar mentalidades para legitimar os preceitos anti-comunistas defendidos pelo regime instituído.

Até este momento, buscou-se apresentar uma visão ampla do contexto político em que as

AAEs se inseriram, desde sua criação em Vargas até o momento de instauração da ditadura civil-militar quando os jornais escolares ainda eram produzidos no âmbito da escola pesquisada. Diante disso, tem-se uma ideia dos interesses políticos que norteavam a educação brasileira e que foram, sem dúvida, incorporados à prática das AAEs bem como do jornal escolar, na tentativa de inculcar nos/as alunos/as certas condutas almeçadas para o perfil do cidadão brasileiro.

A associação jornal escolar na legislação catarinense¹⁷⁴

Conforme o exposto, as atividades com os jornais escolares foram acionadas no estado de Santa Catarina em 1944, quando na ocasião foi baixado o Decreto-lei n. 2.991 de 28 de abril. Para implantar um jornal escolar conforme proposto por este Decreto-lei, o professor deveria introduzir o assunto dotado de um discurso que pudesse despertar nos alunos, de maneira espontânea, natural e positiva a vontade de criar o jornal na escola. Na ocasião alguns tópicos deveriam ser evidenciados, dentre os quais: que o jornal escolar representaria uma coleção de trabalhos que oportunizariam as gerações futuras de alunos tomarem conhecimento das realizações do passado; que o jornal escolar funcionaria como um meio para as crianças expandirem suas capacidades nos diferentes gêneros textuais, na caligrafia e no desenho; que o jornal escolar serviria como um material valioso que guardaria a história da região, tendo em vista os descritos que deveria conter sobre a vida local; que serviria, ainda, como um espelho da vida escolar, podendo os pais tomar conhecimento das realizações de seus filhos e de outras crianças; deveria o Jornal Escolar ter um nome e quatro dirigentes, ambas as situações escolhidas por votação entre os alunos. (SANTA CATARINA, 1944b).

A primeira coisa a ser feita era dar um nome ao jornal, o qual seria escolhido a partir de uma lista com dez sugestões elaboradas pelo professor em colaboração com as crianças. Cada aluno deveria escrever o seu voto em um pedaço de papel distribuído pelo professor que, na sequência, conduzia a apuração. Feito isso, o próximo passo seria a votação para eleger os dirigentes da associação, tendo em vista a recomendação dada de eleger quatro alunos dentre os mais capazes da escola. A estrutura e os cargos a serem ocupados em escolas isoladas¹⁷⁵ seriam: um diretor, um gerente e dois repórteres, os quais em “ato contínuo à sua proclamação seriam empossados, nos cargos, lavrando-se uma ata.” (SANTA CATARINA, 1944b, p. 10).

Já em grupos escolares¹⁷⁶ o número de repórteres poderia ser aumentado tendo em vista o

174As informações contidas nessa sessão foram extraídas do Decreto-lei estadual 2.991/44. Apesar da semelhança existente entre este e o Decreto 3.735/46, essa opção foi feita por considerar que o Decreto-lei 2.991/44 foi o precursor no sentido de atribuir diretrizes para o desenvolvimento das AAEs nos estabelecimentos de ensino catarinenses.

175As escolas isoladas foram um sistema de educação pública mais comum no século XIX e parte do século XX. Constituíam-se por aulas independentes ministradas na casa dos professores ou em salas arranjadas (VIEGA; GALVÃO, 2012).

176Os Grupos Escolares foram amplamente difundidos pela República, inaugurando um novo modelo de educação.

número de classes e a exigência de um bom trabalho, isto é, nessa situação dois repórteres não conseguiriam realizar com excelência o seu trabalho tendo em vista o número de classes e de alunos que era superior aos das escolas isoladas. Nesse caso, “os repórteres acrescidos seriam auxiliares, e escolhidos por designação, por isso, não aparecem no cabeçalho do jornal. Essa designação será proposta em sessão, constando, na ata respectiva, os seus nomes.” (SANTA CATARINA, 1944b, p. 10).

O corpo do jornal deveria obedecer a seguinte estrutura: “o título, a localidade, o município, a data, o número, o ano e os nomes dos dirigentes.” (SANTA CATARINA, 1944b, p. 10).

As publicações do jornal escolar deveriam constar de trabalhos escritos nas aulas pelos alunos, além de notas sociais obtidas pelos repórteres, como por exemplo, aniversários, casamentos e afins. A orientação era a de que embora todos os trabalhos destinados ao jornal escolar necessitassem passar pelo olhar crítico do professor, ainda assim não poderiam perder o seu “cunho de ‘originalidade’”. Caso contrário, não se estaria cumprindo com o “trabalho de cooperação” característico do jornal escolar. Além disso, não se deveria dar preferência para os melhores trabalhos, uma vez que tal atitude não atenderia a finalidade de possibilitar que o maior número de crianças pudesse contribuir, ainda que dentro das suas limitações, com suas produções. (SANTA CATARINA, 1944b, p. 11).

Traçando uma linha ao meio da página, a qual deveria estar com uma margem de um ou dois centímetros, seriam reproduzidos primeiramente os artigos e em sequência os demais trabalhos de títulos diversos que melhor satisfizessem a orientação do professor (SANTA CATARINA, 1944b). Os jornais poderiam ser: “impresso, mimeografado, dactilografado, manuscrito e falado.” Pela carência de recursos, o Departamento de Educação reconhecia que o jornal impresso e o mimeografado seriam de difícil execução. A dactilografia também apresentava dificuldades, pois, os alunos não possuíam a técnica, e submeter à tiragem a terceiros não era aconselhável. Portanto, o jornal manuscrito era o mais indicado e os alunos de “boa letra” eram os focalizados para tal função. (SANTA CATARINA, 1944b, p.11).

Cada número do jornal escolar teria que ser reproduzido, no mínimo, em três vias. Essa reprodução deveria proceder no momento em que o diretor (da associação) entregasse o material, ficando os “demais membros da direção incumbidos de auxiliar nessa reprodução.” Uma via seria encaminhada ao Departamento de Educação, o qual iria proceder com o seu fichamento. Outra deveria permanecer no arquivo da escola. As demais seriam destinadas aos leitores, isto é, alunos e assinantes. (SANTA CATARINA, 1944b, p.11).

Analisando a legislação, em determinados momentos é possível inferir que outro estatuto existia no sentido de dar diretrizes para a instalação e desenvolvimento dos jornais escolares nas

Essa escola renovou o currículo, os métodos e os processos de ensino para adequar-se as novas exigências dos modernos tempos que emergiam (SOUZA, 1998).

escolas catarinenses, anterior ao ano de 1944. Em algumas passagens do referido Decreto isso fica claro. Nas orientações sobre o município que deveria aparecer nos exemplares dos jornais é dito o seguinte:

[...] temos encontrado muita dificuldade em fichar alguns jornais, só pelo fato de faltar esse esclarecimento. É fácil qualquer professor compreender o desperdício de tempo empregado no fichamento dos jornais e outros papéis que nos vem do interior, quando há omissão do município a que pertencem. É, portanto, elemento indispensável o nome do município. (SANTA CATARINA, 1944b, p.10).

O documento finaliza as instruções destinadas ao jornal escolar pronunciando que todas as escolas deveriam “organizar o seu jornal dentro dos princípios acima expostos.” E que, quando há colaboração de todos os professores nos grupos escolares, isso se refletiria sobre os jornais que certamente teriam “material para muitas páginas, além das quatro que devem possuir o jornal comum.” Enfim, seguindo as diretrizes traçadas, esperava-se o melhor resultado de tal associação escolar. (SANTA CATARINA, 1944b, p.12).

Diante disso, nota-se o peso e a responsabilidade que os grupos escolares tinham para com o jornal escolar, uma vez que a produção de um maior número de páginas era sinônimo de desempenho e cumprimento dos objetivos propostos.

Portanto, subentende-se que o Grupo Escolar Costa Carneiro, lugar onde foram produzidos os exemplares do jornal escolar “O Estudante Orleanense” teria uma responsabilidade maior, por ser visto pelas autoridades educacionais como lugar privilegiado e que servia de exemplo para as demais escolas da comunidade.

O Jornal Escolar “O Estudante Orleanense”

No âmbito do Grupo Escolar Costa Carneiro, localizado na cidade de Orleans/SC, foi lançado o jornal “O Estudante Orleanense”, instrumento produzido pela associação Jornal Escolar em atividade no educandário. Certamente, sua existência se deu com vistas ao cumprimento da legislação educacional vigente na década de 1940, a qual previa a organização e o desenvolvimento das AAEs nas instituições de ensino.

Os exemplares do jornal escolar “O Estudante Orleanense” encontrados no acervo do CEMESSC datam de 1951 a 1973¹⁷⁷ totalizando 57 unidades. Além dos jornais foi encontrado um livro de atas contendo os registros das reuniões da referida associação, datado de 1949 a 1972¹⁷⁸.

Um estudo precursor sobre o jornal escolar “O Estudante Orleanense” foi realizado por

¹⁷⁷Entre o período anunciado (1951-1972) não foram encontrados exemplares do Jornal Escolar O Estudante Orleanense nos anos de 1952 a 1956, 1959, 1964 a 1969.

¹⁷⁸Entre o período anunciado (1949 a 1972) não há registros das reuniões nos anos de 1952 a 1954.

Rabelo (2013) e alguns levantamentos produzidos pela autora contribuem para o desenvolvimento das discussões do presente trabalho. O quadro a seguir, reproduzido na íntegra, demonstra a partir do cruzamento entre o caderno de atas e os 57 exemplares do jornal a periodicidade das reuniões da associação bem como da produção dos jornais.

Quadro 1
Reuniões da Associação do Jornal Escolar “O Estudante Orleanense” e os números do jornal escolar (1949-1973).

Anos	Número de reuniões	Número de exemplares
1949	5	-
1950	9	-
1951	3	1
1955	3	-
1956	3	-
1957	3	1
1958	3	2
1959	6	-
1960	3	6
1961	3	7
1962	3	2
1963	3	6
1964	3	-
1965	3	-
1966	3	-
1967	3	-
1968	3	-
1969	3	-
1970	3	8
1971	3	9
1972	2	8
1973	-	7
Total	73	57

Fonte: Rabelo (2012, p.208).

Essas informações nos ajudam a pensar sobre o dinamismo do jornal escolar “O Estudante Orleanense”, ou seja, como e com que frequência ele era organizado, produzido e

veiculado.

Poderíamos sugerir que a associação jornal escolar teria inaugurado suas atividades no Grupo Escolar Costa Carneiro no ano de 1949, se considerarmos a data de abertura do caderno de atas. Contudo, o primeiro registro desse documento revela que a associação já existia, uma vez que os descritos referem-se a uma reunião que teve como objetivo maior a reorganização do jornal escolar, isto é, a eleição de nova diretoria para a associação (RABELO, 2013).

Diante do exposto, supõe-se que a circulação do jornal já acontecia antes de 1951, ano que data o primeiro exemplar encontrado, uma vez que, o livro de atas sugere que nos anos de 1949 e 1950 ocorreram reuniões da associação para a organização do periódico (RABELO, 2013).

Acerca da regularidade das reuniões o quadro acima indica que na maior parte das vezes os membros da diretoria juntamente com a professora orientadora se reuniam três vezes no decorrer do ano letivo. A finalidade dessas reuniões era no sentido de dar encaminhamentos aos trabalhos da associação, bem como à elaboração do jornal (RABELO, 2013).

Importante destacar que essas reuniões ocorriam na própria instituição em diferentes salas, as quais foram batizadas com nomes que homenageavam os vultos nacionais, tais quais: Carlos Gomes, Duque de Caxias, Machado de Assis e Tiradentes. Diante disso, Rabelo (2013, p. 210) diz que “a prática de nomear as salas homenageando os vultos da história do Brasil assinala a importância em instigar, naqueles que nelas circulavam, a devoção aos heróis brasileiros e o sentimento de patriotismo.”

Com base no levantamento feito a partir da análise do conteúdo dos jornais, foi possível observar a frequência com que as notas alusivas ao civismo aparecem nos jornais. Verificou-se que nem todos os exemplares trazem a baila o tema proposto por esta investigação. No entanto, esses casos são inferiores se comparados àqueles que remetem, de alguma forma, ao tema investigado. De modo mais específico, em 70% dos casos averiguou-se algum conteúdo relacionado ao civismo, enquanto apenas 30% não apresentaram nenhuma pista.

Outra consideração diz respeito ao total de notas de fundo cívico identificadas. Foram encontradas aproximadamente 81 notas, as quais correspondem aos 70% dos jornais que publicaram conteúdos relativos ao tema. Se fossemos distribuir esse número entre os 57 exemplares encontrados, cada um teria publicado em média uma ou duas vezes esses conteúdos. Diante disso, tem-se uma ideia da relevância com que temas dessa natureza pretendiam ser disseminados pelo jornal.

Seguindo, ainda, uma linha quantitativa, buscou-se agrupar as informações com o objetivo de observar a preponderância de determinadas categorias que aludem ao tema proposto por esse

estudo, ou seja, o civismo. Vejamos:

Quadro 2
Categorias de análise do civismo nos exemplares do Jornal Escolar “O Estudante Orleanense” (1951-1973).

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE NOTAS PUBLICADAS
Comemorações Cívicas	40
Cidades e Grandezas do Brasil	11
Personalidades da História	12
Símbolos da Pátria	4
Outros	14
Total	81

Fonte: Acervo do CEMESSC.

É importante destacar que para agrupar esses dados levou-se em conta a intenção e não o argumento das publicações, uma vez que os argumentos são os meios utilizados para expressar uma determinada intenção. Em alguns casos, por exemplo, uma biografia de determinada personalidade histórica foi o argumento utilizado com a intenção de informar sobre uma comemoração cívica, em outros uma biografia foi o argumento usado com a intenção de fazer referência, propriamente, a certas personalidades atribuindo méritos a sua imagem.

Ampliando o olhar sobre os dados do quadro acima, se vê que a maior parte das notas com fundo cívico estão incluídas na categoria **Comemorações Cívicas**. Estas publicações fazem referência às datas nacionais, as quais são lembradas, na maior parte das vezes, por intermédio de personalidades históricas. Esses textos estão em tom de exaltação a esses vultos. São exemplos a figura de *Duque de Caxias* lembrada no dia do soldado, *Tiradentes* lembrado como o mártir da Independência do Brasil e tantos outros.

Nesse sentido, para formação de um cidadão patriota era preciso tornar conhecidos os triunfos da nação e seus “heróis” protagonistas (SOUZA, 1998). Portanto, supõe-se que as celebrações estampadas nas páginas dos jornais, protagonizadas pelos “heróis” da história, serviam como exemplo de patriotismo, tanto para os/as produtores/as, quanto para o público leitor do periódico.

Atenta para o período anterior e durante a ditadura civil-militar notou-se que as notas referentes às **Comemorações Cívicas** parecem perder a intensidade no período do regime militar, principalmente se observarmos o número de vezes que conteúdos dessa natureza foram publicados nos exemplares que correspondem ao ano de 1970. Na ocasião, a única data nacional lembrada foi a de sete de setembro, ou seja, a Independência do Brasil.

O mesmo aconteceu na categoria **Personalidades da História**. Apenas para que fique claro, nesta estão focalizadas as publicações que, mesmo fora do contexto das comemorações cívicas fazem referência aos “grandes” nomes consagrados pela história. Por vezes, poetas, pintores,

padres, fossem estes brasileiros ou não, recebiam homenagens e tinham suas biografias estampadas nas páginas dos jornais. Esses homens, por suas virtudes inspiravam, ou pelo menos buscavam inspirar, um modelo de cidadão exemplar, sinônimos de orgulho para o país (SOUZA, 1998). Assim como na categoria **Comemorações Cívicas**, observou-se que durante o período em que o país estava sendo governado pelos militares o jornal escolar “O Estudante Orleanense” publicou uma única nota dentro da categoria **Personalidades da História**, em contrapartida, anterior ao contexto da ditadura foram publicadas onze notas.

Ao que tudo indica, durante a ditadura civil-militar esses aspectos relacionados ao culto a nação, aos símbolos nacionais e aos vultos da história deveriam se fortalecer, uma vez que se constituíam como uma das finalidades da disciplina de Educação Moral e Cívica, instituída como de caráter obrigatório em todas as modalidades de ensino (PLÁCIDO, 2015). Diante disso, o que teria levado a esse estranhamento num período em que se esperava justamente o contrário, ou seja, o fortalecimento destes aspectos?

Essa colocação sugere que a escola e, conseqüentemente o jornal escolar “O Estudante Orleanense tenham sofrido algum tipo de censura e fiscalização. Talvez, o desconhecimento em torno daquilo que seria aceitável e aquilo que poderia ser considerado subversivo pelo governo militar tenha motivado a supressão desses conteúdos nas páginas dos jornais.

Na categoria **Cidades e Grandezas do Brasil** focalizam-se produções acerca da história de algumas cidades e das nobrezas de nossa terra. Pressupõe-se que o objetivo consistia em elevar as características geográficas do país, cuja finalidade era despertar o orgulho e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento à nação (SOUZA, 1998). Nessa categoria, chama a atenção uma notícia publicada no jornal escolar do mês de agosto de 1971, anunciada da seguinte forma: “‘Tranzsamazônica’ (sic): Grande desenvolvimento do Brasil.” Logo abaixo da chamada segue um recorte de jornal com a imagem de um trecho da estrada e, na sequência, a notícia segue manuscrita com palavras que entoam exaltação e regozijo ao governo e às suas ações. Tal feito foi tratado com ênfase pelo jornal “O Estudante Orleanense” que reservou duas (ou mais)¹⁷⁹ páginas para explorar o assunto.

Apesar de o jornal “O Estudante Orleanense” ter apresentado outras publicações dentro da categoria **Cidades e Grandezas do Brasil** em anos anteriores ao regime civil-militar, nenhuma parece representar tão explicitamente as ações e intenções de um governo. Isso não quer dizer que as notas de fundo cívico veiculadas em anos anteriores ao golpe de 1964 não estejam, da mesma forma, dotadas de ideologias políticas dos governos vigentes. Contudo, a leitura que se faz é que, antes do golpe, essas ideologias parecem ter sido reproduzidas no jornal de maneira mais tácita se

179Fala-se duas ou mais páginas, pois a escrita da notícia parece não ter sido finalizada na segunda página. Como se está trabalhando com recursos digitais, possivelmente isso se explique por um equívoco cometido no momento de digitalização do documento.

comparadas aos excessos evidenciados na mensagem citada acima.

Acerca disso vale comentar que, enquanto o olhar da população (nesse caso os envolvidos com o jornal escolar “O Estudante Orleanense”, ou seja, alunos/as, professores/as e comunidade escolar em geral) era direcionado intencionalmente para a “evolução”, “desenvolvimento” e “progresso” do país, popularizava-se uma imagem positiva da administração militar. Porém, o que ocorria nos bastidores era a efetivação de um plano de governo autoritário, pautado na supressão da democracia bem como dos direitos dos cidadãos.

Diante do que foi reproduzido na notícia em questão se torna possível idealizar a função da escola e a concepção de educação que estava em curso naquele período. Em nenhum momento, a construção da estrada foi colocada em questão, problematizando, por exemplo, o desmatamento gerado e os impactos causados na natureza. Nesse sentido, é provável que a notícia tenha sido escrita de modo a conduzir para a construção de um pensamento acrítico, tanto nos leitores, quanto nos produtores do jornal.

Os **Símbolos da Pátria** como a bandeira e o hino nacional são temas que também apareceram nos jornais. Esses símbolos representam a nação brasileira e buscavam incutir certa dose de patriotismo. De acordo com Hobsbawm (2008, p.19):

A Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais são os três símbolos através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem jus a um respeito e a uma lealdade imediata. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda cultura de uma nação.

Em tempos anteriores a ditadura civil-militar, esses símbolos aparecem em notas isoladas a respeito do hino ou da bandeira nacional. Uma nota publicada no exemplar do mês de novembro de 1971 chamou a atenção por reunir de maneira única os quatro símbolos nacionais (Bandeira Nacional; Hino Nacional; Armas Nacionais; Selo Nacional) conforme disposto na lei nº 5.700 que “dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais [...]” baixada no governo do Gen. Emílio Garrastazu Médici em 1 de setembro de 1971.

Existem duas aproximações que nos indicam que essa nota tenha sido publicada em função da lei 5.700/71. A primeira seria a proximidade entre datas, ou seja, uma diferença de apenas dois meses entre a promulgação da lei e a publicação da nota no jornal. E a segunda consiste na semelhança entre um trecho da nota e da lei. Essas aproximações parecem querer demonstrar que a escola, por meio do jornal “O Estudante Orleanense” buscava tornar evidente que estava em sintonia e que a sua prática era condizente aos preceitos do governo militar.

As intenções e/ou ideologias por detrás das expressões de civismo presentes no jornal “O Estudante Orleanense” podem ser mais bem compreendidas a partir do conceito de “tradição inventada” do autor Hobsbawm (2008, p.9). Segundo ele essas tradições constituem-se como:

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado.

A invenção dessas tradições são reações acionadas no momento em que ocorrem transformações na vida social. Nesse caso, o passado pode tanto servir de referência quanto pode ser reinventado. Em ambos os casos as justificativas serão sempre ideológicas (HOBSBAWM, 2008).

Considerações finais

O jornal escolar “O Estudante Orleanense” foi um instrumento e também uma prática educativa que fez parte da cultura do Grupo Escolar Costa Carneiro. Ao que tudo indica essa atividade foi desenvolvida pela instituição escolar entre os anos de 1949 a 1973 em cumprimento a legislação educacional vigente na década de 1940, a qual previa a organização e o desenvolvimento das AAEs nas instituições de ensino.

O período inicial de instauração das AAEs na legislação catarinense remonta o Estado Novo (1937-1945), momento da política brasileira marcado pela execução de um intenso projeto de nacionalização. O objetivo maior deste projeto consistia em construir uma identidade nacional para o país, tornando-o o mais homogêneo possível em seus aspectos étnicos e culturais.

A legislação catarinense nesse período não foi modesta ao estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das AAEs, bem como do jornal escolar. Uma série de instruções foi dada de maneira detalhada para que as escolas introduzissem no seu cotidiano tais práticas educativas. Acerca das prescrições para o jornal escolar as orientações contemplavam sobre a escolha do nome para o periódico, a eleição e a composição da diretoria da associação, a estrutura do corpo do jornal, as publicações, a forma e a técnica de impressão.

Apesar das AAEs terem suas diretrizes instituídas no contexto do governo Vargasista, pode-se observar que as atividades do jornal escolar “O Estudante Orleanense” se perpetuaram por anos no Grupo Escolar Costa Carneiro, resistindo a diversas reformas políticas e a diferentes estilos de governo.

Tanto no período anterior quanto durante a ditadura civil-militar o jornal escolar “O Estudante Orleanense” demonstrou ter sido tanto um instrumento quanto uma prática de disseminação do civismo. O jornal em sua materialidade se constituía como um instrumento produzido por intermédio da prática da associação jornal escolar. Nesse sentido, podemos inferir

que os ideais de civismo atingiam tanto aqueles que estavam envolvidos com a sua produção, ou seja, os alunos/as membros da diretoria da associação, quanto os demais leitores/as do jornal.

De modo mais específico em relação ao período da ditadura civil-militar, podemos dizer que a respeito do civismo os exemplares do jornal “O Estudante Orleanense” refletiram, nas entrelinhas, os excessos desse regime autoritário. Quanto aos conteúdos publicados, se comparados ao período anterior ao golpe, é evidente que a escola suprimiu algumas publicações, levando a entender que sofria ou tinha medo de sofrer com as medidas impetuosas dos militares. Além do mais, o jornal reproduziu em suas páginas as ações e intenções de um governo que buscava formar cidadãos ordeiros por meio de uma educação acrítica e conformadora, sendo um instrumento importante no processo de construção da cultura escolar do educandário.

Referências

ABREU, Vanessa Kern de. *A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)*. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2106>. Acesso em: 02 maio 2015.

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. Políticas educacionais no Estado Novo: o embate entre as propostas educacionais de Gustavo Capanema e Anísio Teixeira. In: SILVA, Cristiani Bereta da. (Org.). *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 147-167.

ALVES, Márcio Fagundes. *A reconstrução da identidade nacional na Era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel/Juiz de Fora/Minas Gerais (1930-1945)*. 2010. 139f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/marcio_fagundes_alves.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. *Decreto 5.700 de 1 de setembro de 1971*: Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5700.htm>. Acesso em: 29 maio. 2015.

_____. *Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946*. Expede a lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em história) – Universidade Estadual Paulista, Assis. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp073187.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994. 239 p.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MONTEIRO, Jaecyr. *Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984, 116p.

OTTO, Franciele. *As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e moral da sociedade catarinense: o caso das “Ligas de bondade” (1935-1950)*. 2012. 213f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PETRY, Marília Gabriela. *Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)*. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis.

PLÁCIDO, Gilmar Duarte. *Civismo e religião católica na cultura escolar da E.E.B. Professora Julieta Torres Gonçalves – Nova Veneza/SC (1971-1985)*. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

RABELO, Giani. O Jornal Escolar O Estudante Orleanense: não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (Santa Catarina, 1949-1973). *Revista História da Educação (Online)*, Porto Alegre, v. 17, n.40, p. 197-219, maio/ago./2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38091/24848>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ROSSATO, Luciana. Formar a alma da criança brasileira: as escolas nas áreas de colonização em Santa Catarina (décadas de 1930 e 1940). In: SILVA, Cristiani Bereta da. (Org.). *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 111-124.

SANTA CATARINA. Circular nº 32, 02 de abril de 1943. Destinada aos senhores inspetores e diretores de estabelecimentos de ensino. In: *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado, 1945a.

_____. Circular nº 42 de 10 de maio de 1944. Destinada aos senhores inspetores, auxiliares de inspeção, diretores e professores de estabelecimentos de ensino. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado, 1944a.

_____. Circular nº 76 de 16 de agosto de 1943. Destinada aos senhores inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores e professores de estabelecimentos de ensino. In: *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado, 1945b.

_____. *Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944*. Aprova as instruções para as associações auxiliares da escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado, 1944b.

_____. *Decreto nº 3.733 de 12 de dezembro de 1946*. Expedi o regulamento para o serviço de inspeção escolar. Florianópolis, 1946a.

_____. *Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946*. Aprova o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa oficial do Estado, 1946b.

_____. *Lei nº 40 de 12 de dezembro de 1947*. Cria cargo no quadro único do Estado e dá outras providências. Florianópolis, 1947.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no*

Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 2, p. 479-500, jul./dez. 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/MEUS%20DOCUMENTOS/Downloads/21708-81588-1-PB.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2015.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y Cambios*, Madrid: Morata, 2002. 127p.

ZEN, Mariane Werner. *Brasileiros pelas letras: a ação educativa presente nos clubes de leitura e bibliotecas escolares de Santa Catarina. O caso do grupo escolar Alberto Torres, Brusque, SC (1938-1950)*. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Uma guerra de palavras: embates em torno da difusão das concepções pedagógicas de Francisco Ferrer no mundo do trabalho brasileiro (1900 a 1920)¹⁸⁰

Isabel Bilhão

Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos

ibilhao@unisinos.br

Resumo:

A apresentação objetiva analisar o contexto os debates em torno da difusão das concepções educacionais de Francisco Ferrer no interior do mundo do trabalho brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Pretende-se observar os embates relacionados às concepções pedagógicas travados por membros do clero católico e militantes anarquistas num momento em que a educação dos trabalhadores tornou-se importante campo de batalhas ideológicas. A base documental dessa análise serão textos publicados em jornais anarquistas como *A Luta*, de Porto Alegre; *A Voz do Trabalhador*, do Rio de Janeiro e *O Sindicalista*, de Lisboa, e no opúsculo “Ferrer ‘Mártir’ ou ‘patife’?”, encartado na revista católica *Vozes de Petrópolis*. Como resultado, pretende-se aprofundar a compreensão da conjuntura na qual foram produzidos os textos analisados e dos princípios educacionais voltados à formação do trabalhador neles contidos.

Em novembro de 1913, a Revista *Vozes de Petrópolis*¹⁸¹ apresentou ao público, em encarte especial, um opúsculo intitulado “Ferrer ‘Mártir’ ou ‘patife’?”. O texto, assinado por um de seus diretores, o frei franciscano Pedro Sinzig, narrava com riqueza de detalhes a participação do religioso em uma reunião organizada por três militantes anarquistas que, vindos do Rio de Janeiro, se dirigiam a Petrópolis com a finalidade de propagandear o ensino racionalista de Francisco Ferrer e buscar apoiadores para a fundação de uma Escola Moderna na cidade. O objetivo principal da narrativa era demonstrar que frei Pedro havia passado o dia entre os trabalhadores, debatido e vencido uma acirrada discussão contra os anarquistas, mostrando que, na verdade, Ferrer era um “patife” e não um “mártir” e finalmente conseguido impedir a fundação da escola.

No âmbito dessa apresentação, analisarei esse embate por considerá-lo um bom exemplo da “guerra de palavras” travada por grupos católicos e militantes anticlericais brasileiros em torno da imagem pública de Francisco Ferrer e de suas concepções pedagógicas. Os argumentos apresentados foram construídos em um momento de disputas pelos corações e mentes dos trabalhadores, ao longo de um período marcado por importantes transformações sócio-econômicas, políticas e culturais.

Essa discussão será realizada em três tópicos. No primeiro, apresentarei alguns dados da vida e da obra de Ferrer, procurando situar esse personagem no contexto histórico da época em que

180As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um projeto mais amplo de investigação intitulado *Entre a fé e a razão: disputas de católicos e anarquistas pela educação operária (Espanha, Brasil e Argentina – 1891 a 1920)*, desenvolvido junto ao PPGEDU/Unisinos contando com financiamento do Edital Universal CNPq.

181A revista *Vozes de Petrópolis*, fundada por freis franciscanos na cidade de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, circulou no período de 1908 a 2003.

viveu. No segundo tópico tratarei da conjuntura brasileira na qual foram produzidas as fontes analisadas e, por fim, analisarei o exemplo de embate em torno da construção da imagem de Ferrer e de seu pensamento, observando os postulados presentes nos textos da imprensa operária, bem como a argumentação católica em oposição à disseminação dessa proposta pedagógica, presente no opúsculo acima mencionado.

Meu primeiro contato com esse documento ocorreu há mais de uma década, quando realizava pesquisas em acervos portugueses¹⁸² para uma temática próxima, mas não diretamente ligada à educação operária. Minha primeira reação foi de descrédito, era-me então difícil imaginar que tais cenas tivessem realmente ocorrido. Pensar que o religioso havia deixado a segurança de sua ordem e de sua rotina de trabalho para ir esgrimir ideias e desafiar um grupo de militantes anarquistas ao longo de um dia de reunião e, posteriormente, publicar um texto no qual propagandeava sua vitória, me pareceu um tanto descabido para ser verdade. Cabe esclarecer que na época eu desconhecia completamente os dados biográficos do autor de tais façanhas¹⁸³. Ficou-me, contudo, a vontade de saber mais sobre este e outros embates em torno da figura e das ideias de Ferrer, especialmente daqueles relacionados à difusão da pedagogia racionalista no interior do mundo do trabalho brasileiro.

Minha curiosidade aumentou quando, de volta ao Brasil, encontrei a resposta dada pelos militantes anarquistas a esse texto. Tornou-se claro então que tal confronto havia de fato ocorrido, demandando inclusive que o veículo de imprensa da Confederação Operária Brasileira (COB), *A Voz do Trabalhador*, publicasse, em janeiro de 1914, um artigo intitulado “Palavras de um Franciscano”, no qual o articulista desmentia a vitória do religioso e colocava em dúvida seus conhecimentos em relação à vida de Ferrer, indicando a ele e aos demais leitores a obra Francisco Ferrer: alguns dados para a História, esclarecendo que “nesse livreto a biografia do inesquecível mestre é feita com a máxima clareza” (*A Voz do Trabalhador*, 1o/1/1914, p. 2).

Mais recentemente retornei a esses escritos no projeto pesquisa acima mencionado. Nele, busco analisar a educação operária nas décadas iniciais do século XX como um campo de disputas onde se enfrentaram diferentes grupos contendores, portadores das mais distintas concepções educacionais e político-ideológicas. Entre esses embates estavam àqueles ligados à difusão das concepções pedagógicas de Ferrer e da construção de sua imagem pública.

Essas disputas, iniciadas enquanto Ferrer ainda vivia, foram alimentadas por inúmeras publicações, biografias e homenagens e cresceram enormemente, em especial nos aniversários de

182O exemplar do opúsculo em questão foi encontrado no Espólio Pinto Quartim, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

183Agradeço ao historiador Tiago Bernardon de Oliveira, por instigar minha curiosidade e fornecer-me as primeiras informações sobre esse interessante personagem. À medida que tomei conhecimento sobre sua vida e obra, percebi que esta era uma atitude bastante compatível com a verve polemista de Frei Pedro Sinzig. Para saber mais sobre ele, ver, entre outros, SANTOS (2004 e 2006) e CARNEIRO (2002).

seu falecimento. Esses textos circularam em diversos países e foram respondidos de maneira mais ou menos contundente por membros do clero católico. Ao público brasileiro, especialmente aos trabalhadores que tinham algum contato com o movimento operário, Ferrer foi apresentado por meio de periódicos e opúsculos, em sua grande maioria vindos da Espanha e de Portugal¹⁸⁴ que então eram traduzidos, adaptados e transcritos, ou oferecidos no original, em gabinetes e clubes de leitura, nas redações dos jornais da imprensa militante e nas bibliotecas das escolas modernas.

Um exemplo dessa produção é o resumo biográfico publicado pelo jornal lisboeta *O Sindicalista*, que circulou em outubro de 1911, marcando a passagem do segundo aniversário de morte de Ferrer. A longa narrativa, estampada na primeira página do periódico, assim apresentava as décadas iniciais da vida do homenageado.

Francisco Ferrer y Guardia nasceu a 10 de janeiro de 1859, em Allella, perto de Barcelona. Seus pais, agricultores remediados eram monárquicos e profundamente católicos [...] Dos 13 para 14 anos entrou como empregado numa casa de comércio de Barcelona, cujo chefe era francamente livre-pensador. Foi sob sua influência que se tornou anticlerical. Até os 21 anos a vida de Francisco Ferrer decorreu toda no trabalho e no estudo. Obteve então o lugar de revisor nos caminhos de Ferro do Norte da Espanha e desposou uma catalã, Teresa Sanmarti, com quem teve muitos filhos (*O Sindicalista*, 13/10/1911, p.1)¹⁸⁵.

Se pensarmos esses dados em um contexto mais amplo, podemos observar que a vida de Ferrer transcorreu em um período no qual a Espanha vivia profundas transformações. Em Barcelona, mais especificamente, a segunda metade do século XIX coincidiu com a derrubada das muralhas e com a incorporação de cidades próximas, possibilitando à municipalidade executar o projeto de ampliação territorial e de desenvolvimento industrial, o que a fez entrar no século XX como um dos centros urbanos mais avançados do país. Esse crescimento industrial, entretanto, não veio acompanhado de melhores condições de vida para os trabalhadores. Some-se a isso o fato de que, em 1899, o analfabetismo era estimado em 70% da população. Estes, entre outros fatores, favoreceram o crescimento do associativismo operário na região (VIÑAO, 1993, p. 19).

A época também foi marcada pela expansão das ordens religiosas na Espanha, especialmente provenientes da França, devido à decretação das leis anticongregacionistas¹⁸⁶; observando-se então, por um lado, o crescimento da ação social católica que se propunha a atuar na educação dos trabalhadores e seus filhos e, por outro, a exacerbação tanto do clericalismo quanto do anticlericalismo (ZORRILLA, 1987, p. 178; VIÑAO, 1993, p. 22). O movimento anticlerical¹⁸⁷, no

184O aperfeiçoamento dos sistemas de transporte e comunicação, bem como a expansão da imprensa aceleraram o processo de circulação de pessoas e de textos, contribuindo para a difusão das mais variadas idéias e para o reconhecimento mútuo de grupos com interesses semelhantes em distintos locais do planeta. Uma discussão acerca da importância dessa circulação para o movimento operário no Brasil pode ser encontrada em BILHÃO (2008, p. 168-203).

185A grafia das fontes jornalísticas foi atualizada.

186As Leis Anticongregacionistas de Waldeck-Rousseau, em 1901 e Combes, em 1902, foram aprovadas na França, pelo conselho de ministros, durante a terceira república francesa (1873-1940), fazendo com que diversas congregações deixassem o país, rumando à Península Ibérica e à América do Sul.

187Conforme VALLADARES (2000, p.10) a palavra anticlerical se originou na França, por volta da década de 1850.

qual, segundo a narrativa acima, Ferrer se engajou ainda muito jovem, pode ser definido tanto como a atitude de oposição ao poder temporal da Igreja, especialmente relacionado aos abusos políticos e econômicos por ela cometidos em diferentes contextos, quanto como a hostilidade ao catolicismo como religião ou ideologia. Nem sempre é possível distinguir claramente as duas formas de oposição “anti-igreja” ou “anti-religião”, mas em qualquer uma delas, observa-se o ataque direcionado ao clero, como parte de um ataque mais amplo, à instituição (RIEGELHAUPT, 1982, p. 1216).

Ainda segundo o relato d’*O Sindicalista*, fica-se sabendo que, em 1884, Ferrer tornou-se maçom, iniciado na Loja Verdade, de Barcelona e que dois anos depois participou de uma revolta contra a monarquia. Derrotada a insurreição, refugiou-se, com a família em Paris, onde trabalhou como secretário do líder republicano espanhol, e igualmente exilado político, Manoel Ruiz Zorrilla, dedicando-se intensamente à propaganda republicana e anticlerical. Nessa época Ferrer também se tornou professor de Espanhol e passou a refletir sobre metodologias de ensino, chegando a publicar um manual prático da língua (*O Sindicalista*, 13/10/1911, p.1).

O clima intelectual encontrado por Ferrer na França era propício a várias formas de questionamentos dos valores tradicionais, entre eles os educacionais. Nesse período ele conheceu o educador Paul Robin (1837-1912), um dos principais expoentes do movimento de renovação dos métodos educacionais e divulgador do conceito de educação integral no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores. Entre 1880 e 1894, Robin dirigiu o orfanato Prévost, nos arredores de Paris, onde buscou colocar em prática suas concepções de ensino. Entre estas concepções estavam a defesa do desenvolvimento da criança em seus aspectos intelectuais, físicos e morais e a coeducação de meninos e meninas no mesmo espaço escolar, ainda um tabu na época. (GALLO, 2013).

Na França, somou-se ao anticlericalismo republicano, vivenciado por Ferrer na Espanha, o anticlericalismo educacional, uma vez que boa parte do discurso de renovação pedagógica, por ele compartilhado, opunha-se frontalmente aos métodos das escolas católicas. Em Paris, Ferrer começou a postular uma concepção de ensino denominada racionalista, ou seja, uma pedagogia que estabelecia o ensino das ciências naturais como centrais, defendendo um aprendizado ativo, no qual as crianças fossem estimuladas a desenvolver a curiosidade intelectual, a fazer suas próprias descobertas, especialmente baseadas na observação da natureza e das relações sociais. Assim como Robin, Ferrer defendia a coeducação de meninos e meninas no mesmo ambiente e a observação dos aspectos físicos, profissionais e ético-morais dos estudantes. Entretanto, Ferrer defendia ainda a coeducação das classes, ou seja, uma escola aberta não apenas aos filhos dos trabalhadores, mas a todos aqueles que comungassem de seus ideais pedagógicos. Esse modelo foi por ele e seus

seguidores denominado de Escola Moderna (GALLO e MORAES, 2005, p 89; GALLO, 2013, p. 244).

Ainda em Paris, Ferrer separou-se da primeira esposa e passou a viver com Soledad Villafranca. No mesmo período, conheceu Ernestina Meunier, uma abastada discípula que lhe deixou, em 1901, uma herança capaz de financiar a fundação da primeira *Escuela Moderna*, fundada no mesmo ano, quando retornou a Barcelona. Juntamente com a *Escuela*, foi fundada a editora *Publicaciones de la Escuela Moderna*, inicialmente com a finalidade de fornecer livros à nova instituição educativa. Entretanto, os editores observaram também a existência de um público adulto, ligado a grupos livre pensadores, sindicalistas, socialistas e libertários¹⁸⁸, que demandavam outras obras e autores. Estes leitores frequentavam ateneus, círculos e centros de leitura, com suas bibliotecas, para as quais a *Publicaciones* tornou-se uma importante fornecedora.

Em maio de 1906, o governo espanhol mandou fechar a *Escuela Moderna* e decretou a prisão e o confisco dos bens de Ferrer, acusando-o de participação no atentado ao cortejo nupcial do Rei Afonso XIII¹⁸⁹. Libertado em seguida, mudou-se para a França e depois para a Bélgica, onde fundou a Liga Internacional para a Educação Racional da Infância e retomou a publicação do *Boletim da Escola Moderna*, iniciando a internacionalização de suas duas linhas editoriais: a escolar e a de divulgação científico-racionalista. Essa internacionalização teve, como resultados mais visíveis, a ampliação de uma acirrada campanha em favor da renovação pedagógica e o crescimento do número de escolas modernas em diversos países da Europa e da América (VELÁZQUEZ e VIÑAO, 2010, p 88- 90).

As atividades da *Publicaciones* foram interrompidas com a nova prisão e posterior execução de Ferrer que, tendo retornado à Catalunha em 1909, foi acusado de ser o mentor intelectual da “Semana Trágica” – rebelião popular, ocorrida em Barcelona, de 26 de julho a 2 de agosto de 1909, propagada a partir de uma greve geral contra o envio de tropas espanholas ao Marrocos, e que se caracterizou pelo incêndio de conventos, igrejas e outros prédios religiosos e na qual ocorreram confrontos diretos de trabalhadores e populares com as forças governamentais –, condenado à morte e fuzilado, juntamente com mais quatro líderes sindicais, em 13 de outubro do mesmo ano (ULMANN, 1972).

A prisão de Ferrer fez com que militantes de distintas correntes ideológicas, identificados com suas propostas pedagógicas, promovessem campanhas por sua libertação em vários países e a manutenção da sentença acabou servindo de base para a construção de um discurso que o apresentaria como mártir da instrução operária. Tal imagem foi reforçada quando, em 29 de

188Ferrer nunca se definiu como anarquista e suas concepções pedagógicas foram apropriadas tanto na Europa quanto no Brasil, por diversas correntes ideológicas que militavam no meio operário, especialmente pelos socialistas e anarquistas.

189O autor do atentado, o anarquista Mateo Morral (1880-1906), havia trabalhado como bibliotecário na *Escuela Moderna*. Devido a essa ligação, Ferrer foi indiciado como mentor intelectual do ato. (GALLO, 2013, p. 244)

dezembro de 1911, a justiça espanhola inocentou-o oficialmente dos crimes que lhe eram imputados e devolveu seus bens à família (GALLO, 2013, p. 249). Ainda em 1911 a editora *Publicaciones* retomou suas atividades, sob a direção de Lorenzo Portet, dando continuidade à publicação do *Boletín de La Escuela Moderna*. No ano seguinte também foi publicada obra *Escuela Moderna*, de autoria de Ferrer. Esta acabou tornando-se uma referência para seus seguidores em diversas partes do mundo.

Como mencionado, os embates em torno da imagem de Ferrer cresceram muito nos anos seguintes a sua execução. A cada aniversário de falecimento avolumavam-se textos em sua homenagem, reforçando a idéia de martírio e associando sua condenação ao reacionarismo católico. Tais textos começaram paulatinamente a ser respondidos pelos veículos da imprensa clerical, desencadeando-se acalorados debates em torno de sua vida e obra.

No Brasil não foi diferente. Grupos militantes de distintas correntes ideológicas, entre eles, anarquistas, socialistas, comunistas e positivistas, embora divergindo em muitos aspectos relacionados às concepções e formas de atuação, tendiam a encontrar no anticlericalismo e na defesa da educação operária importantes pontos de convergência. Em seus veículos de imprensa a instrução era apresentada “como arma de emancipação dos trabalhadores” e muitos deles juntaram-se aos protestos internacionais contra a condenação de Ferrer. O jornal *A Luta*, do grupo anarquista de Porto Alegre, por exemplo, assim noticiou sua execução:

O incansável lutador da instrução e da liberdade que na Espanha há espargido intensamente as luzes das modernas ideias sociais que elevam e afirmam os caracteres juvenis, acaba de tombar varado pelas balas dos miseráveis cuja única missão é executar as frias sentenças ditadas pelo ódio selvagem dos Jesuíticos governantes espanhóis (*A Luta*, 17/10/1909, p. 1).

O contexto brasileiro, no qual ocorriam esses embates em torno de Ferrer e de suas concepções pedagógicas, era de profundas contradições políticas e sociais. A jovem República, instituída em 1889, incorporou os princípios federativos, o liberalismo econômico e uma noção meramente formal da representatividade política, pois manteve parte da legislação advinda do período monárquico que proibia o voto aos analfabetos e negou direitos políticos aos estrangeiros, importante parcela do operariado daquele momento. Tais medidas fizeram com que apenas uma parte muito restrita da população tivesse acesso, por exemplo, ao direito político elementar do voto¹⁹⁰.

Por outro lado, a violência e a intolerância do governo diante das reivindicações operárias, a aprovação no Congresso Nacional de leis extremamente repressivas, como a 1.641, de 1907¹⁹¹, que

190 Segundo José Murilo de Carvalho, ao longo do período conhecido como Primeira República (1889-1930) o percentual de eleitores nos pleitos presidenciais manteve-se em menos de 1,5% da população, excetuando-se as disputas de 1910 e 1930 que alcançaram, respectivamente, 3,2% e 5,7% de votantes. (CARVALHO, 2001).

191 Também conhecida como Lei Adolfo Gordo, por se tratar do nome do Deputado proponente.

permitia a sumária expulsão dos estrangeiros considerados perigosos à segurança pública e o tratamento cotidiano da questão social como “caso de polícia”, ou a simples negação de sua existência, eram posturas comuns ao longo do período. Estas refletiam tanto a inadequação do Estado em promover uma legislação social reguladora das relações trabalhistas, quanto às dificuldades de organização e resistência que os trabalhadores enfrentavam para garantir direitos mínimos em uma sociedade na qual as marcas do regime escravista, há pouco abolido, ainda estavam muito presentes.

No âmbito educacional, a concepção federativa e liberal do Estado permitiu ao Governo Federal legar aos estados e municípios grande parcela de autonomia nos assuntos educacionais¹⁹², incluindo-se aí a possibilidade de constituição ou não de redes de ensino, e também abriu amplos espaços para as iniciativas escolares fora do âmbito estatal. Algumas delas remetem a uma longa tradição, como no caso das escolas confessionais católicas, outras ocorreram devido à ação de indivíduos ou grupos que, imbuídos de diversos saberes e concepções de mundo, passaram a abrir escolas pelos mais variados recantos, sendo que algumas dessas instituições visavam especialmente o público operário, crescente nos principais centros urbanos do país.

Dentre os grupos que se ocuparam da instrução dos trabalhadores no Brasil, nenhum outro se preocupou, de forma tão sistemática, com a difusão da proposta pedagógica de Ferrer quanto o dos anarquistas. Cabe esclarecer que o termo, anarquistas, é aqui atribuído a militantes de variados matizes, que postulavam versões difusas do pensamento ácrata, ao qual tinham acesso pela leitura de autores como Proudhon, Malatesta, Kropotkin, Bakunin e, especialmente, de tradutores e divulgadores de suas obras. O método preferido por eles era “a propaganda pela palavra”, tanto oral quanto escrita. Assim, o estímulo à leitura e à alfabetização se constituíam em temas centrais em seus esforços de propaganda (PERES, 2010, p. 104-105).

Educadores e divulgadores do ensino racionalista, como Polydoro dos Santos, em Porto Alegre; João Penteado, em São Paulo; Maria Lacerda de Moura e José Oiticica, no Rio de Janeiro, ocuparam grande quantidade de páginas em jornais militantes como *A Luta*, *A Lanterna* e a *Voz do Trabalhador*, para defender a Escola Moderna, colocando-se frontalmente contra o pensamento católico e, juntamente com outros militantes, esforçaram-se por criar escolas em distintas localidades. Algumas chegaram a funcionar por certo tempo, outras tiveram caráter bastante efêmero. Dentre elas, foram fundadas, em Porto Alegre, no ano de 1906, a *Escola Eliseu Reclus*; em 1917, a *Escola Moderna*, que chegou “a ter cerca de 400 alunos dos dois sexos”. Em 1923, foi criada, na mesma cidade, a Sociedade Pró-Ensino Racionalista (CORRÊA, 1987; PETERSEN, 2001, p. 242-243). Além dessas, funcionaram escolas como a *Germinal*, no Ceará (1906); a *Escola Operária 1º de Maio*, no Rio de Janeiro (1912); e a *Escola Moderna*, de Petrópolis (1913)

¹⁹²Uma análise sobre a expansão da educação escolar ao longo da Primeira República pode ser vista em SCHUELER e MAGALDI (2009)

(RODRIGUES, 1992: 51-52). Na cidade de São Paulo funcionaram as Escolas Modernas n. 1 (1912) e n. 2 (1913) (PERES, 2010: 113).

Outra significativa modificação, advinda com a República, foi a separação Estado-Igreja. Tal medida causou, ao mesmo tempo, alívio e apreensão à hierarquia eclesial: “Alívio porque os novos tempos permitiam uma liberdade de ação ante o poder temporal há muito reclamada e apreensão porque o projeto da nova Constituição [1891] apresentava propostas evidentes de limitação da esfera de ação da Igreja Católica” (HERMANN, 2003, p. 123). Dentre essas limitações, estava a laicização do ensino público¹⁹³.

Por outro lado, liberada das obrigações e do controle do poder temporal, a Igreja Católica no Brasil pôde fortalecer sua hierarquia eclesial, dar combate mais contundente ao que considerava como erros contemporâneos, ou seja, às concepções racionalistas e anticlericais e aprofundar a ofensiva contra o ensino estatal ou de outros grupos concorrentes. Tal situação tornou necessária, além de renovar as antigas ordens religiosas, trazer para o Brasil congregações católicas européias que pudessem estabelecer vínculos mais sólidos com a cúria romana (SOUZA, 2000). No final do século XIX e início do XX, chegaram ao país, provenientes de distintas regiões da Europa, religiosos em fase de formação ou recentemente ordenados, cujas funções não se restringiam mais à vida contemplativa, pelo contrário, passaram a se envolver em obras assistenciais, a participar de associações operárias e a ampliar o número de escolas para os trabalhadores e seus filhos (DALLABRIDA, 2005).

Frei Pedro Sinzig, mencionado no início desse texto, foi um desses religiosos. Chegado da Alemanha, ainda noviço, em 1893, depois de algumas andanças pelo Brasil, fixou-se na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro e ali dirigiu, entre 1908 e 1913, a editora fundada por sua congregação, a *Vozes de Petrópolis*, e editou a revista homônima até 1920 (SANTOS, 2004). Por meio da revista travou calorosas polêmicas com aqueles que, a seu ver, ameaçavam a “boa imprensa”. Esse, diga-se de passagem, foi o nome de um centro por ele fundado em 1910, com a finalidade de propagar a “sã leitura”.

Além disso, frei Pedro promoveu a modernização da gráfica que passou a produzir materiais didáticos, inicialmente para a escola gratuita de São José e, posteriormente, para várias outras escolas católicas pelo Brasil. Também escreveu uma grande quantidade de obras (romances, contos e novelas) de caráter doutrinário, tornando-se conhecido por seu livro *Através dos Romances: Guia para as consciências*, de 1915, no qual estabelecia uma classificação crítica para as obras literárias em circulação no período, qualificando-as como: sadias, com ressalvas e proibidas, visando orientar a leitura das famílias católicas (SANTOS, 2004, p. 9 e CARNEIRO, 2002 p. 45).

193A Constituição Federal de 1891, em seu artigo 72, § 6º, definiu que seria "leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".

O franciscano, portanto, vinha travando, em seus livros e na *Revista Vozes*, uma verdadeira cruzada contra todas as posturas ou ideologias consideradas ofensivas ao pensamento católico. O encarte acima mencionado, “Ferrer ‘Mártir’ ou ‘patife’?”, que será retomado a partir de agora, faz parte desse combate. Nele, frei Pedro apresentava uma versão da biografia de Ferrer muito distante daquela que o definia como mártir da educação operária. Segundo ele, sua participação na reunião dos trabalhadores em Petrópolis teve como principal objetivo provar que Ferrer era um “patife que não valia a carga de chumbo que levou!”¹⁹⁴. Com esse intuito, o polemista utilizou-se das informações que julgava possuir sobre o assunto, organizadas conforme as estratégias retóricas de seu tempo. Vejamos alguns dos argumentos por ele mobilizados.

Em relação à infância de Ferrer, Frei Pedro salienta que este “foi educado piedosamente, mas entregue, aos 13 anos de idade, a um patrão ateu, que em vez de ensinar-lhe bem seu ofício, corrompeu-o”. Por essa linha de pensamento, o anticlericalismo de Ferrer é atribuído não à sua educação familiar, mas ao fato de que, ao ser colocado muito jovem no mundo do trabalho, deparou-se com ideias corruptoras, que acabaram por desviá-lo da formação católica inicial. Nessa passagem, o Frei toca em uma questão muito cara ao pensamento social católico do período, fortemente influenciado pela encíclica *Rerum Novarum*¹⁹⁵, que recomendava que a criança não deveria “entrar na oficina senão quando a idade tenha desenvolvido nela as forças físicas, intelectuais e morais; do contrário, como uma planta ainda tenra, ver-se-á murchar com demasiada precocidade e dar-se-á cabo de sua educação” (*Rerum Novarum*, 1941: 24).

Outra estratégia utilizada por Frei Pedro foi a de colocar em dúvida a aproximação de Ferrer ao operariado. Em suas palavras, “Os Srs. operários a pensar que ele era operário e, longe de ser um deles, era um capitalista e milionário, um destes capitalistas hoje tão atacados”. Semear a dúvida em relação às reais condições econômicas de Ferrer poderia ser um argumento poderoso para colocar em xeque a identificação dos trabalhadores com o pedagogo, ameaçando sua legitimidade e possibilitando a ruptura de vínculos de reconhecimento.

Cabe esclarecer que nem Ferrer nem seus divulgadores jamais o apresentaram como “operário”. Pelo contrário, uma das características marcantes dessa fase da organização dos trabalhadores é justamente a colaboração de indivíduos de “fora da classe”, especialmente de intelectuais engajados. O religioso elaborou, portanto, uma seleção de acusações que não tinham necessariamente respaldo na realidade. Entretanto, essa é, diga-se de passagem, uma característica comum da polêmica, que pode ser definida como “um gênero literário que combina a novidade do

194Todas as citações referentes à argumentação de frei Pedro Sinzig foram retiradas do opúsculo “Ferrer ‘Mártir’ ou ‘patife’?”. Encartado na revista *Vozes de Petrópolis*, 1º/11/1913. Foram mantidos todos os grifos do original. Só será realizada nova referência quando se tratar de outra fonte.

195Publicada em maio de 1891, em linhas gerais, reforçava o direito à propriedade privada e a necessidade de harmonia entre as classes sociais, condenava as idéias socialistas e anarquistas e apontava o corporativismo como forma de resolução dos problemas sociais.

espaço público, valores tradicionais como honra e duelo, e boa dose de personalismo”(VENTURA, 1991, p. 12). Nas contendas jornalísticas do período, os polemistas podiam se valer, em doses mais ou menos equivalentes, tanto de argumentos considerados científicos e de “falas de autoridades”, quanto de ataques diretos à honra e à moral de seus oponentes¹⁹⁶.

Com relação a esse último aspecto podem-se observar, nas passagens seguintes do opúsculo, dois exemplos. O primeiro coloca em dúvida a honestidade de Ferrer em sua relação com Ernestina Meunier. Segundo Pedro Sinzig, o pedagogo teria se aproximado “fingindo-se piedoso” e, com isso, conseguido que ela contribuísse “com 16.000 francos anuais para a fundação dum asilo de órfãos”. Mas, ao invés disso, Ferrer teria deixado “cair os 16.000 francos na sua própria bolsa, gastando-os para suas escolas modernas”. E arremata exclamando “O *mártir*, o *herói*, o *nobre* chefe de família, roubando!”.

O segundo exemplo de ataque à honra de Ferrer pode ser observado na passagem em que o Frei refere-se à sua vida familiar. Em suas palavras, “O grrrrrande [sic] Ferrer, aliás, procurou Soledad Villafranca, fazendo-a sua amante”. Acrescentando à condenação o fato de “Ferrer, vivendo principescamente com Soledad, tratar tão infamemente a própria mulher, e deixar quase morrer à míngua, com dois filhos naturais, a filha que estava trabalhando numa fábrica de biscoitos de Paris”.

Os argumentos mobilizados por Pedro Sinzig apontam para a intenção de “desmascarar” Ferrer a partir de uma dupla denúncia. A primeira, de sua conduta moral reprovável, marcada pela desonestidade, ao aproveitar-se da ingenuidade de sua benfeitora e por abandonar sua família à míngua; a segunda, e mais grave, de sua conduta pecaminosa, uma vez que Ferrer rompeu os laços matrimoniais, considerados sagrados pela Igreja. Entretanto, tal argumentação só seria eficaz se a audiência a qual se dirigia compartilhasse de valores e princípios morais semelhantes aos seus, o que muito possivelmente era o caso da maior parte dos trabalhadores e demais curiosos, que haviam se dirigido ao local pelo interesse de ouvir falar sobre a fundação de uma nova escola na cidade. Portanto, acusar publicamente Ferrer de desonesto e pecador, provavelmente fosse uma estratégia em consonância com a conduta moral amplamente aceita pelo grupo social ao qual Frei Pedro se dirigia e pelo qual travava sua batalha de convencimento, tornando seus ataques suficientemente fortes para por em xeque a honradez de Ferrer, atributo sem o qual ele jamais poderia ser tomado como um modelo para o operariado¹⁹⁷.

Todavia, num embate como esse, além de atacar o oponente, deve-se defender a própria causa. Em uma passagem posterior do texto, Frei Pedro lança o seguinte desafio: “atacaram hoje, repetidas vezes, a Igreja Católica e seus ministros. Pois senhores, vejam por si, quem é que faz mais

196Sobre a polêmica no meio sindical pode-se ver o trabalho de SCHMDIT (2000).

197Uma análise sobre os atributos de honradez no movimento operário pode ser encontrada em SILVA JÚNIOR (1998).

pelo operariado: a Igreja ou os anarquistas?”. Acrescentando em seguida, “lá está meu confrade Frei Paulo, que todos os dias ensina vossos filhos na escola gratuita que dirige. Nesta e na outra que temos em Petrópolis, mais de 500 meninos. As irmãs de Santa Catarina ensinam centenas de meninas. Gratuitamente!”. Para então repetir o questionamento: “Onde estão as escolas que os srs. anarquistas fundam e mantêm? [...] Os anarquistas que vos encham os ouvidos de escola moderna, a ensinar o assassinato, ao menos mantêm algum orfanato?”

As referências de Pedro Sinzig às escolas mantidas pela ordem Franciscana e pela congregação feminina de Santa Catarina, em Petrópolis, estão em consonância com os esforços que a Igreja Católica vinha fazendo para propagar sua atuação no interior de uma rede escolar em formação, tanto estimulando professores católicos a prestarem concurso nas escolas públicas, visando combater “por dentro” o ensino leigo (DALLABRIDA, 2005: 79), quanto na ampliação do número de escolas confessionais que, se antes se preocupavam com a formação das elites, em princípios do século XX voltaram-se também aos trabalhadores e seus filhos, sendo poucas as congregações, masculinas e femininas, que não se envolveram na criação de instituições escolares no Brasil (DALLABRIDA, 2005).

Mas os educadores católicos, da mesma forma que seus opositores, se deparavam com uma difícil realidade a ser vencida, a de que aproximadamente 85% da população do país era analfabeta (PAIVA, 1973, p. 70). Portanto, naquele período, a expansão da rede escolar católica, e a consequente luta contra o analfabetismo, também pode ser vista como um meio de dotar as famílias proletárias de instruções e argumentos que lhes possibilitassem melhor resistir tanto aos apelos de ideologias rivais quanto aos excessos laicizantes do Estado. Além disso, mesmo defendendo o ensino religioso e tentando manter os fiéis afastados das idéias consideradas perigosas, as instituições católicas começavam a reconhecer a necessidade de preparar seus pupilos para um novo mundo do trabalho, urbano e industrial, em ascensão.

Retornando ao opúsculo, observamos que na sequência do texto Pedro Sinzig toca em outra questão candente na época. Em suas palavras: “os anarquistas vos pregam, levianamente, a greve. Ora, aparecem eles para conseguir-vos um novo emprego quando demitidos?”. Acrescentando então, “Eles nunca foram vistos nos escritórios dos patrões, para falarem por vós, enquanto mais de cem de vossos camaradas deve sua readmissão na fábrica a meus confrades de sacerdócio”. Nesse tópico, a argumentação gira em torno da condenação dos métodos anarquistas, especialmente aqueles ligados à ação direta, greves e boicotes, na militância sindical. A questão em disputa parece ser a de quem efetivamente faz mais pelos trabalhadores e qual estratégia é a mais eficaz diante da realidade em que vivem. Ou seja, frei Pedro, valendo-se de certo pragmatismo argumentativo, lembra aos ouvintes e leitores que a influência dos representantes da Igreja junto aos patrões é bem maior do que a do grupo de anarquistas a quem combate.

A eficácia de tal argumentação, contudo, só seria alcançada se ela não negasse a realidade daqueles a quem se dirigia. Nesse sentido, frei Pedro ponderava: “lamento não termos, em proteção do operariado, uma legislação social. As condições dos operários são más, em parte péssimas”, retomando em seguida o tom conciliatório, “mas para melhorá-las não devem recorrer à violência”.

Estes aspectos da retórica do franciscano também estão consoantes às características do pensamento social católico, pós *Rerum Novarum*. Conforme salienta Davidson Amaral, “nas décadas finais do século XIX, a Igreja Católica precisou não apenas reconhecer a existência de uma ‘questão social’, mas também pensá-la como um problema estrutural, inerente à lógica capitalista” (AMARAL, 2007, p. 28). Ao longo do pontificado de Leão XIII (1878-1903), parte dos pensadores católicos passou, por um lado, a reconhecer os problemas econômicos e sociais e, por outro, a condenar a luta de classes como caminho para sua solução. Naquele contexto, a Igreja precisou não apenas lutar pelo espaço perdido com a expansão das idéias racionalistas, socialistas e anarquistas, como também se reafirmar como irradiadora de uma “consciência moral do mundo” (SOUZA 2002, p. 37), postulando-se como instituição normatizadora da lógica social que se estabelecia, procurando, entre outras medidas, arbitrar as relações entre patrões e trabalhadores. Frei Pedro, portanto, lança mão de um arcabouço teórico condizente com uma interpretação de mundo que vinha ganhando espaço no interior do catolicismo.

Todavia, em relação ao ensino racionalista e à expansão das escolas modernas, Frei Pedro parece não querer dizer muito. Ao longo de seu texto as menções se resumem a três momentos, nos quais salientava repetidamente que Ferrer e seus seguidores “em todas as suas 121 escolas modernas ensinava[m] e recomendava[m] o uso das bombas de dinamite e dos punhais envenenados e pregavam o assassinato”. Tal economia de palavras, no entanto, não me parece dever-se ao desconhecimento do religioso em relação ao tema, na época já bastante difundido e discutido, mas antes a uma estratégia de silenciar para não alardear, evitando assim colaborar com o inimigo.

Essa hipótese pode ser embasada no fato de que ao falar sobre as concepções racionalistas das escolas modernas, mesmo que para condená-las, frei Pedro precisaria entrar no perigoso terreno do cientificismo e, nesse caso, toda cautela era necessária. Por um lado, a simples menção às concepções racionalistas de ensino poderia despertar o interesse dos ouvintes e leitores, uma vez que essas haviam se tornado um importante argumento legitimador por parte dos educadores anarquistas que, defendendo a primazia da razão e o emprego da racionalidade pedagógica, postulavam em suas escolas o ensino da gramática, aritmética, geografia, botânica, mineralogia, física, química, história e desenho, além do desenvolvimento das artes e da oratória, num momento em que parcelas da população começavam a enxergar na difusão desses conhecimentos um remédio eficaz contra o atraso econômico e social no qual o país se encontrava, portanto, algo muito

desejável no âmbito escolar¹⁹⁸.

Por outro lado, havia o fato de que o próprio frei e seus confrades pertenciam a uma vertente dentro da instituição católica que poderia ser chamada de modernizante e que de maneira nenhuma pretendia opor-se cegamente aos benefícios da ciência. Alguns indicativos dessa postura são o fato da revista *Vozes de Petrópolis*, por ele dirigida, apresentar-se, em seu subtítulo, como uma publicação “mensal, religiosa, científica e literária”, prometendo, em seu primeiro editorial, que esta teria “caráter geral e não puramente religioso” e que traria “artigos variados, que terão o cunho da atualidade. Nenhuma região da ciência e da técnica, da teoria e da prática será excluída do programa” (*Vozes de Petrópolis*, 1º/7/1907, p. 1).

Portanto, é provável que ao registrar e publicar, dias depois, a discussão ocorrida na reunião dos trabalhadores, frei Pedro tenha tido tempo para pensar e decidir-se pela estratégia mais favorável para o embate que vinha travando. Sua decisão foi a de negar qualquer mérito ao ensino racionalista, associando-o, ao invés disso, à violência e ao assassinato, num discurso idêntico àquele que vinha sendo difundido pelo Estado e por outros grupos conservadores, criminalizando a militância e a pedagogia anarquistas. Frei Pedro seguiu essa linha de raciocínio não por desconhecimento, mas provavelmente por entender que este seria o caminho mais simples e eficiente para reforçar em sua assistência e em seus leitores a aversão ao pensamento ácrata e às escolas modernas. Foge às condições dessa análise precisar o quão bem sucedido o religioso logrou ser em seu intento, o que se pode afirmar, por outro lado, é que a iniciativa da criação da Escola Moderna de Petrópolis teve vida curta, não ultrapassando o ano de 1913 (RODRIGUES, 1992, p 51-52).

Para concluir, gostaria de salientar que essa reflexão foi realizada com base em um documento que apresenta apenas um aspecto singular de uma disputa bem mais ampla e profunda no qual estavam envolvidos grupos igualmente complexos e heterogêneos, católicos e anarquistas, produtores de grande quantidade de textos que não formavam um todo coerente, mas que, pelo contrário, eram frutos tanto de variadas concepções de mundo e de educação, quanto das necessidades imediatas de respostas aos desafios presentes em suas militâncias.

Em relação à imprensa, ambos os grupos foram beneficiados pelas novas técnicas de impressão e reprodução, pela ampliação do número de tipografias e pelo desenvolvimento paulatino da eficiência na entrega dos materiais, devido, entre outros fatores, aos novos e mais rápidos meios de transporte (LUCA, 2008, p.137). Esse conjunto de características também fomentou a circulação de idéias, intercâmbios e solidariedades, tanto nacional quanto internacionalmente.

198Como lembra Benito Schmidt, no início do século XX, variados grupos de intelectuais “eram influenciados por diversas teorias científicas” que buscavam explicar, de uma forma racional, “a lógica do mundo natural, social [...]” e, se desvincilhando de explicações abstratas e metafísicas, acreditavam que “a ciência e a técnica poderiam resolver problemas básicos da humanidade” (SCHMIDT, 2001, p. 116).

A discussão em torno da vida e da pedagogia de Ferrer, aqui analisada, exemplifica uma disputa em que os contendores passaram a se valer da imprensa como o principal veículo para esgrimir idéias, prática cada vez mais difundida em âmbito internacional, e que possibilita refletir sobre a premente necessidade de expansão da rede escolar a novas parcelas da população, aí incluídos os trabalhadores urbanos, que poderiam então ingressar em um mundo no qual a cultura letrada tornava-se o mais importante espaço de divulgação de saberes. Por outro lado, essa escolarização também pode ser pensada como um importante campo de batalhas políticas e ideológicas no qual estava em jogo tanto o controle da difusão do conhecimento quanto das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS:

A Luta, Porto Alegre, 17/10/1909.

A Voz do Trabalhador, Rio de Janeiro, 1º/1/1914.

Opúsculo: “Ferrer ‘Mártir’ ou ‘patife’?”. *Vozes de Petrópolis* (encarte), 1º/11/1913.

O Sindicalista, Lisboa, 13/10/1911

Rerum Novarum, São Paulo, 1941.

Vozes de Petrópolis, Petrópolis/RJ, 1º/7/1907.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, Deivison Gonçalves. *Confederação Católica do Trabalho: práticas discursivas e orientação católica para o trabalho em Belo Horizonte (1919-1930)*. Belo Horizonte: PPG-Ciências Sociais, PUC/Minas (Dissertação de Mestrado), 2007.

BILHÃO, Isabel. *Identidade e Trabalho: Uma história do operariado porto-alegrense (1898-1920)*. Londrina: EDUEL, 2008.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Livros proibidos, idéias malditas: o DEOPS e as minorias silenciadas*. São Paulo: Ateliê Editorial, PROIN - Projeto Integrado Arquivo do Estado/USP; Fapesp, 2002.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CORRÊA, Norma E. *Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Porto Alegre: Mestrado em Educação/UFRGS, (Dissertação de Mestrado), 1987.

DALLABRIDA, Norberto. “Das escolas paroquiais à PUCS: república, catolização e escolarização”. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Porto Alegre: Guia Histórico*. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

GALLO, Silvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 24, 2013.

GALLO, Sílvio e MORAES, José Damiro de. “Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República”. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

- HERMANN, Jacqueline. “Religião e política no alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado” In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano 1: o tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LUCA, Tania Regina de. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2ª Ed., 2008.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PERES, Fernando Antonio. *Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites*. São Paulo, 1890-1940. São Paulo: FE/USP, (Tese de Doutorado), 2010.
- PETERSEN, Silvia R. F. *Que a União Operária Seja Nossa Pátria! História das lutas dos operários gaúchos para construir suas organizações*. Santa Maria: editoraufsm; Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- RIEGELHAUPT, Joyce Firstenberg. O significado religioso do anticlericalismo popular. Riegelhaupt. *Análise Social*, vol. XVIII, 1982.
- RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo: na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- SANTOS, Maria Margarete. “Frei Pedro Sinzig – O apóstolo da boa imprensa”. In: *I Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 8 a 11 de novembro de 2004.
- SANTOS, Maria Margarete. *Os Jardins Abençoados de um Franciscano - Discurso sobre a Leitura de Frei Pedro Sinzig: 1915-1923*. São Paulo: PPG em História Social/ USP, (Dissertação de Mestrado), 2006.
- SCHMIDT, Benito. “A palavra como arma: uma polêmica na imprensa operária porto-alegrense em 1907”. In: *História em Revista*. Pelotas/RS, UFPEL: v. 6, 2000.
- SCHMIDT, Benito Bisso. “O Deus do progresso: a difusão do cientificismo no movimento operário gaúcho da I República”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 21, nº 41, 2001.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de & MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. “Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa”. In: *Tempo*, v. 13, n. 26, 2009.
- SILVA JR, Adhemar Lourenço. “O herói no movimento operário”. In: OTERO, Loiva & ELMIR, Cláudio. *Mitos e heróis: construção de imaginários*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- SOUZA, Jessie Jane Vieira de. *Círculos Operários: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- SOUZA, Wlaumir Doniseti de. *Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante*. Das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- ULLMAN, Joan Connelly. *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1902)*. Barcelona: Ariel, 1972.
- VALLADARES, Eduardo. *Anarquismo e Anticlericalismo*. São Paulo, Imaginário, 2000.
- VELÁZQUEZ, Pascual; VIÑAO, Antonio. “un programa de educación popular: El legado de Ferrer Guardia y La Editorial Publicaciones de La Escuela Moderna (1901-1936)”. In: *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, Societatd’ Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana, Núm. 16, 2010.
- VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil*. São Paulo:

Companhia das Letras, 1991.

VINÃO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZORRILLA, Elena Maza. *Asociacionismo confesional en Valladolid: La asociación católica de escuelas y círculo de obreros, 1881-1914*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1987.

ESCOLAS RURAIS EM PELOTAS/RS SOB A LUZ DOS DECRETOS MUNICIPAIS NA DÉCADA DE 1940: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Magda de Abreu Vicente
Doutoranda da Universidade Federal de Pelotas
magdabreu@gmail.com
Giana Lange do Amaral
Professora da Universidade Federal de Pelotas
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo:

A presente comunicação tem por objetivo analisar preliminarmente a política educativa no município de Pelotas – RS, na década de 1940. O trabalho faz parte de pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. As fontes utilizadas são de cunho documental sendo consultadas as leis, atos e decretos municipais e pelo referencial bibliográfico sobre a temática em questão. O texto está embasado principalmente na História Cultural, utilizando como principais autores: Pesavento (2008), Amaral (2003), Sharpe (2008), Ginzburg (1989) e Chartier (2001). A princípio constata-se que as políticas educativas na cidade estavam atreladas ao ideário nacionalista do governo Vargas e pouco reproduziram os ideais do Ruralismo Pedagógico, não oferecendo uma escola primária rural com características próprias.

Palavras-chave: Escolas Primárias; Escolas Isoladas; Política educativa

Introdução

A presente comunicação tem o objetivo de apresentar as primeiras aproximações sobre a temática escolas públicas primárias rurais, em Pelotas, na década de 1940. Para atingir este objetivo trabalhamos com circulares, leis, atos e decretos municipais como também com referências bibliográficas sobre o assunto. Assim, analisa-se o “Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do município” de Pelotas, aprovado pelo Decreto nº 78 de 4 de novembro de 1944 pelo prefeito Sylvio da Cunha Echenique. O Decreto é composto de 132 artigos que regulamentam o ensino na cidade de Pelotas. Este Decreto vigorou até o ano de 1957 quando foi substituído pelo Decreto de nº 326, que regulamentou o Ensino Público Municipal. O presente texto estuda também a portaria Circular nº2, da Diretoria de Educação e Saúde Pública desta cidade.

Destacamos que as Leis, Atos e Decretos municipais foram utilizados no sentido de enriquecer a análise sobre as orientações políticas para a educação no período. Desta forma, tendo por base pressupostos da História Cultural, busca-se analisar em que medida o governo municipal implantou ações e orientações para as escolas públicas rurais em Pelotas.

Pesavento (2005) nos lembra que a história cultural ampliou as possibilidades e os caminhos para as pesquisas trazendo “novas correntes” com variados enfoques que versam sobre a escrita e a leitura, as cidades, a literatura, as imagens, as identidades, a política, respaldando inclusive, as análises da história do tempo presente. Dessa forma, a autora nos conceitua identidades:

As identidades podem dar conta dos múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda então profissionais. Como integrantes do imaginário social, as representações identitárias são

matrizes de práticas sociais, guiando as ações e pautando as apreciações de valor. Elas se traduzem, pois não apenas em performance de atores, mas em discursos e imagens, cumprindo alguns a função de verdadeiros ícones de sentido, altamente mobilizadores” (PESAVENTO, 2005, p. 91).

O enfoque desta pesquisa, versa portanto, sobre um contexto com características próprias que lhe conferem uma identidade: a análise das políticas educativas em âmbito municipal. Conforme foi dito, utiliza-se aqui a metodologia de uma pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental. Este tipo de metodologia possui como vantagem a contribuição para o avanço da ciência e as possibilidades de análises em documentos. É importante ressaltar que poucos¹⁹⁹ pesquisadores utilizaram as fontes por nós elencadas.

Como afirma Sharpe (2008, p. 54), “[...] a história das pessoas comuns, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social” devendo portanto, este tipo de perspectiva ter o cuidado de não pecar levando a “fragmentação da escrita da história” (SHARPE, 2008, p. 55). O mesmo é refletido por Ginzburg (1989) quando relaciona a necessidade do levantamento de indícios, conceituados como “paradigma indiciário”, estar relacionado a uma totalidade.

A existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios - que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Chartier (2001) lembra que os estudos “micro-históricos” devem aparecer articulados com “os sistemas de coerção coletivos que, ao mesmo tempo, os tornem possíveis e os freiem”.

Pesavento (2005) nos esclarece que o historiador faz apenas uma representação daquilo que pesquisa, pois jamais poderá demonstrar o passado tal qual ele foi, e mesmo assim eliminando 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. A autora ressalta que “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2005, p. 39).

Aqui se pretende trazer as impressões registradas pelos documentos oficiais, sem desconsiderar que é inegável que esses documentos são carregados de relações de poder. Segundo Amaral:

É inegável que todo grupo social que esquece o seu passado, que apaga sua memória, acaba por perder sua identidade, tornando-se uma presa fácil das artimanhas das relações de poder. Certamente, a compreensão do presente é incompleta sem a inserção do passado, da experiência vivida e consolidada. Portanto, o presente acaba perdendo o sentido se não se tem, na consciência histórica, um instrumento para a construção do futuro. (AMARAL,

¹⁹⁹Encontramos apenas a dissertação de Lemos (2012) que utilizou esta legislação, da década de 1940.

2003, p. 53)

É sob a luz desses autores que passamos a analisar tais fontes, de modo que antes destaquemos como surgiu as chamadas escolas primárias, também denominadas escolas isoladas.

Sob a temática a ser analisada salienta-se que as escolas isoladas vigoram ainda hoje em algumas localidades do RS. Apesar da escola seriada ter logrado êxito na sua instalação, é notável o fato de que as escolas isoladas aqui permaneceram em grande medida e por muito tempo. Essas escolas se caracterizavam pela não seriação onde turmas de vários graus de adiantamentos estudavam numa mesma sala e onde existia uma professora para atender a todos esses graus. Os colégios Elementares vieram para substituir as escolas isoladas. Segundo Peres (2000) esses colégios foram instalados no RS em 1909 e inauguram uma nova política, pois que a escola isolada passa a não ser mais o modelo ideal escolar, mas sim a escola seriada, cujo símbolo passam a ser os colégios elementares.

[...] é importante dizer que a expansão da participação da esfera estadual no domínio do ensino primário deu-se, no entanto, a partir de um modelo escolar específico: o dos **colégios elementares**, mais tarde denominados **grupos escolares**. Pode-se mesmo dizer que com a criação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul, em 1909, o Estado inaugura um novo modelo de escola primária em terras gaúchas. O ensino público primário, que até então era ministrado nas chamadas escolas elementares (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala com um único professor ou professora), passa a contar com esse novo tipo de estabelecimento e com uma nova organização pedagógica (várias salas de aulas funcionando em um único prédio, agrupamento de alunos pelo “grau de adiantamento”, uma professora para cada classe, sob uma direção única). Nessa (re) organização mantêm-se as escolas elementares isoladas (uma única aula) e instituem-se também os grupos escolares (que nesse período eram apenas a reunião de várias aulas) que inicialmente era uma forma de preparação para que um estabelecimento chegasse à condição de colégio elementar. O critério para que uma escola fosse considerada **escola elementar isolada**, **grupo escolar** ou **colégio elementar** era o número de alunos e o número de professoras. No caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados – grifos dos autores (PERES, 2000, p. 88).

Destarte, essa política estadual de organização dos colégios públicos mantém muito mais uma orientação e regulação pedagógica do que um grande número de escolas. Segundo Gil (2013) “durante a década de 1910, o governo do estado põe em ação uma política educacional que tem por foco ampliar o número de colégios elementares ao mesmo tempo em que pretende municipalizar as escolas isoladas, nomeadamente as rurais” (GIL, 2013, p. 429).

No Relatório de 1912, Protásio Antonio Alves afirma que “o número destas [escolas isoladas] tende a decrescer, não só porque nas cidades devem ser elas substituídas pelos colégios, como também porque as rurais existentes serão, com vantagem atual, substituídas por municipais, subvencionadas” (RELATÓRIO, 1912, p. VIII) (In: GIL, 2013, p. 429).

As escolas rurais passariam então a ser denominadas escolas subvencionadas. Assim,

O governo do Estado poderá conceder subvenções pecuniárias aos municípios para a criação de escolas nas zonas rurais ou auxiliar as já existentes aí, fixando o *quantum* por escolas e o mínimo de alunos gratuitos, a quem será ministrado ensino orientado, pelo programa oficial e fiscalizado pelas autoridades estaduais (Art. 19, Lei de 1927)

Não conseguimos detectar nas Leis Municipais da década de 1940, escolas com a denominação “subvencionadas”, conforme o decreto estadual acima estipulou, mas sim e apenas a divisão das escolas em grupos escolares e escolas isoladas²⁰⁰.

Apesar de Peres (2000) destacar o crescimento dos grupos escolares²⁰¹ e portanto, das escolas seriadas que trazem a implantação de um modelo escolar de ensino primário, com orientações pedagógicas consolidadas sob a égide do estado do RS, também é importante lembrar o que Gil (2013) destaca:

[...] é preciso ressaltar que, em termos quantitativos, esse processo (de implantação das escolas seriadas) levou muitos anos para se afirmar. Se levarmos em conta o número ainda elevado de escolas isoladas municipais e particulares e a distribuição de matrículas nos diferentes tipos de escola, podemos observar que a escola seriada demorou mais do que algumas décadas para ser aquela à qual a maioria da população tinha acesso (GIL, 2013, p. 432).

Em Pelotas, o decreto municipal nº 78, de 1944, classifica as escolas municipais públicas. Este decreto estabelece, em seu artigo 1º, que as escolas públicas de ensino primário do Município, obedeceriam a dois tipos: a) escolas isoladas e b) grupos escolares. Passados 35 anos do Decreto estadual sobre as escolas complementares, o decreto de 1909, nota-se que a legislação pelotense ainda estabelece a nomenclatura “escola isolada”, que, vem classificar a educação primária em Pelotas. Acredita-se que essa nomenclatura não apenas é definidora de um conceito, mas sobretudo mantém na cidade um ideário atrelado à escolarização rural não seriada e sim multisseriada como preponderância no ensino.

Destacadas essas informações sobre os tipos de escolas que predominavam no estado do RS e no município de Pelotas - RS, importa informar sobre o cenário educativo nacional cujos reflexos foram pertinentes também a este estado.

No ano de 1944 o Brasil vivia sob a política e orientação nacionalista do Governo de Getúlio Vargas, período chamado de Estado Novo (1937 – 1945). Apesar de o Rio Grande do Sul estar razoavelmente otimista quanto aos rumos do desenvolvimento do estado, os resultados não foram os melhores. Manteve-se aqui uma economia fundamentada na agropecuária que após a década de 1950 dará “lugar a dúvidas e ao pessimismo, o que reorientará a ação do Estado no campo econômico” (CORSETTI, KISTEMACHER E PADILHA, 2007, p. 176).

Ainda, segundo os autores, em se tratando de questões políticas, o governo do Estado do RS baseou-se num crescimento “pouco expressivo”, em uma economia exportadora de matéria prima e

200Este artigo é parte da tese de doutoramento, ainda em fase de elaboração de projeto, na linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPel. A tese tem o objetivo de analisar as políticas educativas para ensino primário público municipal rural na cidade de Pelotas, nas décadas de 1930, 40 e 50. Sobre o conceito de escolas rurais em Pelotas, utilizado nesta época, ainda não localizamos a escola subvencionada, no entanto, o dado para além da denominação, ou seja, o fornecimento efetivo de subvenção financeira por parte do estado, ao município de Pelotas, ainda não foi por nós pesquisado, sendo fruto de futuras pesquisas.

201Em 1939 todas as colégios elementares são transformados em Grupos Escolares.

alimentos para o mercado interno nacional. Na administração política do estado, esteve à frente da gestão estadual o interventor coronel Ernesto Dornelles (1943- 1945). “O Rio Grande do Sul passou a aplicar uma série de medidas determinadas pelo governo federal. Foram extintos os partidos políticos, queimadas as bandeiras estaduais e eliminados os símbolos regionais” (ibidem, p. 177).

Assim, o Estado do RS implantava uma política que incorporava o ideário varguista. Segundo Kistemacher (2012) as ideias escolanovistas foram incorporadas por este ideário.

Esta proposta encontrou respaldo na necessidade de ter recursos humanos aptos para garantir o sucesso do projeto político e econômico pensado para a nação brasileira. Dessa forma, as ideias educacionais defendidas pelos escolanovistas foram incorporadas de acordo com os objetivos do governo, nas reformas educacionais empreendidas na gestão de Francisco Campos, Gustavo Capanema e, após o fim do regime autoritário de Vargas, via o Ministério da Educação e Saúde Pública (KISTEMACHER, 2012, p. 267)

Em Pelotas, a preocupação com a vigilância educativa não foi diferente do que houve no restante do Estado do RS. Segundo Lemos (2013) havia um rígido controle das escolas municipais públicas na cidade. Os professores eram ameaçados com cortes salariais caso não delatassem possíveis condutas inadequadas ao programa de nacionalização do ensino. Havia vigilância pelos inspetores técnicos do que era ministrado, como era ministrado e da conduta de toda comunidade escolar. Dessa forma, em 1941, a Diretoria de Educação e Saúde Pública, da cidade de Pelotas, sanciona a Portaria Circular nº 2, de 12 de março²⁰². Manke ao realizar entrevistas com leitores rurais reforça sobre a coerção nacionalista na cidade, ao rememorar o caso de Antonio:

Antonio contou que no ano de 1941, aos 12 anos de idade, deveria fazer o curso de Ensino Confirmatório, no qual receberia as instruções sobre a doutrina luterana. Para tanto, deslocava-se mensalmente à igreja, o que era feito de forma cuidadosa, para não revelar o vínculo com uma comunidade alemã, ia a cavalo por entre os matos para não chamar atenção. Mas, mesmo assim, seus colegas de escola descobriram suas frequentes idas à igreja: “*então, eles começaram a me chamar de ‘quinta coluna’ por causa da Segunda Guerra Mundial*”. Devido a este episódio, o processo escolar de Antonio foi interrompido drasticamente, marcando fortemente sua infância, o que pode ser percebido no tom de sua voz e no seu olhar quando relembra esses acontecimentos (MANKE, 2013, p. 63)

O Jornal Diário Popular de 25 de agosto de 2012, fez uma lembrança do ano de 1942, quando uma onda de Revoltas e perseguições aos alemães, assolam a cidade de Pelotas. Traz um título sugestivo para a situação de então, “Para extirpar as raízes”. Assim mencionava o referido jornal:

O projeto de Nacionalização de Getúlio Vargas de “um só povo, uma só língua, uma só religião” acentuou-se a partir de agosto de 1942 e trouxe impactos diretos também ao setor da educação. A estrutura de ensino da comunidade teuto-brasileira, em Pelotas e na região, dependia basicamente das escolas comunitárias que costumavam funcionar junto às igrejas. Com o comando da sala de aula retirado das mãos dos alemães, os professores passaram a servir de informantes do governo sobre o comportamento dos alunos e ampliaram um processo que já ocorria em diversos pontos do Estado, ainda antes do Brasil integrar os

²⁰²Walkyria Neves Goulart era proprietária do exemplar desta portaria circular, disponível na Bibliotheca Pública Pelotense. Walkyria foi Inspectora Técnica da Educação em Pelotas e esposa de Salis Goulart (importante escritor pelotense). Para maiores informações sobre Salis Goulart, consultar MARTINS, 2011.

aliados, na 2ª Guerra. (DIÁRIO POPULAR, 2012, p. 11).

No entanto, é importante lembrar que nem todos os professores passaram a servir de informantes. Houve muitos professores que não compactuaram com o referido controle e não cederam às orientações e imposições do poder público. É o caso, por exemplo, da professora que, diante da obrigatoriedade ao culto à nação, resolveu amarrar no pescoço de um cachorrinho a bandeira brasileira, isto no dia 7 de setembro, sendo este ato considerado pelas autoridades uma grande ofensa à nação. (LEMOS, 2013). O sub título mencionado na reportagem do Jornal lembrarmos que todas as origens que não fossem relacionadas à Pátria brasileira (alemães e italianos, principalmente) deveriam ser extinguidas e eliminadas, principalmente num momento em que o Brasil se posicionava contrário à Alemanha durante o período da Segunda Guerra Mundial.

Ao mesmo tempo não só as escolas públicas eram fiscalizadas. O Decreto de nº1916, de 24 de dezembro de 1937, estipula e orienta às escolas particulares sobre a necessidade de cadastro na Secretaria de Educação e Saúde Pública Municipal para que o programa a ser ministrado nas escolas seja por ela fornecido e só após o recebimento deste programa, teriam direito a funcionar. Assim refere-se:

O Dr. Sylvio Barbedo, prefeito municipal de Pelotas, no uso de suas atribuições legais, considerando que a instrução deve ser ministrada por pessoas fisicamente capazes, considerando que há necessidade de unificar os métodos de ensino, considerando que a língua portuguesa não está sendo ministrada em algumas escolas do interior do município, considerando que a Constituição brasileira de 1937 é orientada no sentido máximo de brasilidade, decreta: todos os estabelecimentos de ensino particulares que não estão sob a fiscalização do ensino federal e estadual, devem ser registradas na diretoria de Educação e Saúde Pública do Município. (DECRETO Nº1916, 1937).

O mesmo prefeito cria decretos municipais e estabelece mais critérios para que o método de ensino mencionado (o nacional) seja priorizado e orientado sob todos os sentidos. Em 1940, o prefeito cria o cargo de Auxiliares de Disciplina, sob o Decreto de nº1977, de 13 de maio. Os professores auxiliares não receberiam salários e não precisariam realizar concurso público adentrando ao magistério municipal apenas sob provas de títulos. Nota-se a exigência para participar de seleção, em seu artigo 5º, letra e: “ficha de bom comportamento, passada no lugar onde o candidato estiver residido nos dois últimos anos” (DECRETO nº 1977, 1940) além de ser brasileiro nato e ter idade acima de 18 anos e menor de 38.

Em 1941, o prefeito subsequente, Albuquerque Barros, segue a mesma orientação de cunho nacionalista para com a educação municipal. O argumento de louvor ao patriotismo, associado à figura do presidente Getúlio Vargas, e à “Cruzada Nacional pela Educação” é facilmente percebido nas políticas educativas municipais. Veja-se o Decreto de nº 2, de 19 de abril, que cria Escolas Municipais, escolas estas situadas nas zona rural e de periferia da cidade de Pelotas. O Decreto “autoriza a reabertura da escola Joaquim Caetano da Silva, a inauguração da escola Dr José Barbosa

Gonçalves criando mais 4 escolas e 4 turnos novos”. Para justificar tais ações o governo assim escreve:

[...] considerando ser a educação um dos magnos problemas da nacionalidade, cumprindo aos poderes públicos procurar difundir-la, nos limites do possível, por todos os recantos do país, considerando ser patriótico o apelo da Cruzada Nacional de Educação, no sentido de se fundarem novas escolas, de preferência no dia 19 de abril, como homenagem cívica ao presidente da República, em reconhecimento ao seu louvável empenho em dilatar e aperfeiçoar o ensino em todos os graus e modalidades, considerando que João José de Abreu foi o primeiro professor público de Pelotas, sendo assim o seu nome, contra o qual nada se argue, naturalmente indicado para se render aos tributos de gratidão aos reais serviços prestados ao município, pelo magistério público, [...] assim decreta no artigo 1º que, ficam criadas no município de Pelotas, mais quatro escolas, com as seguintes denominações: no distrito do Areal, no Retiro, a escola Barão de Teresópolis, e no distrito do Capão do Leão, na Baroneza, a Escola João José de Abreu, na Várzea do Fragata, a escola Barão de Santo Ângelo, e na Boa Vista, a escola Conselheiro Cândido de Oliveira” (DECRETO Nº 2, 1941).

Dessa maneira, a referida homenagem ao aniversário de Getúlio Vargas, com a abertura de 4 escolas municipais, demonstra o quanto a política municipal consubstanciava com o projeto nacionalista em voga. O ideário de Nacionalização também estava vinculado às preocupações de contenção do êxodo rural visto que a maioria da população do Estado na década de 1940, era majoritariamente rural. Neste sentido Bastos (2005) explica:

Em 1939, um programa de construção de prédios escolares no estado foi elaborado, prevendo a ampliação da rede escolar nas sedes dos municípios – cinquenta prédios – e no meio rural – setenta colégios rurais – localizados, em sua maioria, na zona fronteira e na zona colonial. A grande incidência de prédios escolares no meio rural não visava apenas à nacionalização do ensino nas zonas coloniais alemãs e italianas, mas, também, à contenção das populações rurais, garantindo a estabilidade da ordem social vigente a partir do que era entendido como distribuição racional das populações entre o campo e a cidade. O projeto de ruralização do ensino, adotado pela política do Estado Novo, era um dos instrumentos para fixar o homem no campo. No Rio Grande do Sul, a questão do êxodo rural já se evidenciava apesar de a população gaúcha ainda ser eminentemente rural: em 1940, de uma população total de 3 350 120 habitantes, 2300 159 habitavam na zona rural (69%). Contudo, mesmo mantendo o modelo econômico voltado para o abastecimento interno do país, tal modelo foi dando mostras de esgotar-se, aumentando o êxodo rural, motivado pela entrada de tecnologia no campo, pela mecanização da agricultura, pela utilização de algumas áreas de terras para plantações ao invés da criação e pela concentração da propriedade. (BASTOS, 2005, p. 63)

Observamos que o projeto nacionalista na cidade de Pelotas, teve sua política vinculada fortemente ao controle e regulamentação da educação que vinha sendo fomentado em nível estadual.

No Decreto de nº78, em seu artigo 11º, “do horário”, estipula o município que havendo “pátio ou vestíbulo que comporte todos os alunos, estes permanecerão ali até a hora determinada para início dos trabalhos, dirigindo-se, depois, às aulas, acompanhados pelo professor e ao som de uma canção ou marcha” (DECRETO Nº 78, p. 7). Apesar do decreto não estipular o tipo de canção que os professores deveriam proferir aos alunos, inferimos que por ser uma marcha, provavelmente seriam canções incumbidas de cunho nacionalista, canções que vigoraram no mínimo até a década

de 80²⁰³ no RS. O mesmo decreto estipula que para as bibliotecas das escolas “nenhuma obra será incluída na secção infantil sem que o Diretor ou professor, para tal designado, haja feito um exame prévio, em que se verifique não ser obra contrária as leis morais e aos sentimentos de nacionalidade”. (DECRETO nº 78, p. 170).

Na cidade de Pelotas, outras questões também pontuam para o aumento das políticas nacionalistas na década de 1930, 40 e 50, como a criação do plano de carreira para o magistério em 1938, a criação de associações de classes (Associação de Professores Católicos, Associação Sul-riograndense de Educação e Associação de Professores Particulares).

O crescente número de Decretos que arbitram professores e comunidade escolar na cidade de Pelotas na década de 1940, nos demonstram o aumento de um regramento de orientações para o ensino público municipal. Percebemos para o período vários decretos que conduzem para promoções de professores, de auxiliares de disciplinas, de abertura e encerramento de aulas, classificam professores, exoneram, aposentam e nomeiam professores e também diretores escolares, além de leis que orientam o ensino em toda cidade. O mesmo ocorre com relação aos funcionários, em menor medida, estes são também destinados para algumas instituições escolares.

Dessa forma pelo que se estudou até o momento, constata-se que há na década de 1940, em Pelotas, uma política mais intensa para a implantação e nacionalização das escolas também de zonas rurais, política esta que era orientação para educação em âmbito nacional e estadual.

Durante o Estado Novo a Campanha Cívica foi materializada tanto nas escolas quanto em espaços públicos, por intermédio de palestras cívicas, do escotismo, das exposições de retratos de heróis nacionais e de autoridades públicas e, ainda, por meio da divulgação de frases de efeito, com o fim de inculcar o “*sentimento de brasilidade*” na mocidade brasileira. Neste contexto, outro estratagema adotado pelo governo nacional para garantir a adesão ao civismo por parte da mocidade, foi a criação da *Organização da Juventude Brasileira*, a qual não teve o alcance desejado devido à disputa da mesma pelo Ministério da Guerra e o Ministério da Educação, pela liderança do projeto (KISTEMACHER, 2012, p. 267).

Sobre as políticas para a educação rural, de modo geral Almeida (2005) refere-se a essas políticas educativas destacando um aumento na preocupação com a educação rural.

O final dos anos 40 e anos 50 são vistos como momentos importantes de difusão das escolas primárias rurais e de promoção das Escolas Normais Rurais. Todavia, as dificuldades existentes no país são muitas, os professores poucos, considerando-se a demanda de alunos espalhada pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro. Estatisticamente, 48% dos docentes em exercício não tinham um mínimo de formação pedagógica, variando a situação conforme a região do país (ALMEIDA, 2005, p. 289).

Lemos (2013) ressalta que os professores das zonas rurais eram os que mais sofriam com o controle e fiscalização.

Aqueles que lecionavam nas zonas rurais deveriam entregar os boletins diretamente à Inspeção Técnica “para obter esclarecimentos referentes ao ensino” (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS, 1941, fl. 5-6). Através do documento percebemos que os

203Em escolas do interior de Encruzilhada do Sul, RS, os alunos deveriam fazer fila e cantar o hino nacional antes do horário de entrada, na década de 1980. Essas lembranças tem por base as vivências das próprias autoras deste artigo.

docentes das zonas rurais sofriam fiscalização mais rígida. Para Coelho de Souza (1941), o problema eram as escolas rurais – teuto-brasileiras –, pois as urbanas teriam se adaptado à nacionalização. Mas este discurso deve ser relativizado, pois as escolas urbanas não ficaram imunes à fiscalização (LEMOS, 2013, p. 929).

Notamos pouca diferenciação das políticas em se tratando de escolas rurais. Mas segundo a portaria circular nº2, de 12 de março de 1941, o horário para o funcionamento das escolas rurais, que deveria ser diferenciado, é o primeiro deles. As escolas rurais funcionariam das 8 às 11h, passando a ser das 13 às 16h nos meses de junho, julho e agosto, não havendo neste período aulas pela parte da manhã. Nos sábados úteis as aulas deveriam ser ministradas na parte da manhã, mesmo nas escolas rurais, durante os 3 meses acima referidos, não havendo aulas na parte da tarde em qualquer escola. O decreto de nº78 (1944) corrobora com essa liberdade prevista para as escolas rurais, desde que o Diretor ou Regente propusessem um horário à Secretaria de Educação que tivesse o mínimo de 4h por turno.

É importante ressaltar que este decreto estipula a idade escolar de 6 anos e meio a 14 anos para o ingresso na escola pública primária pelotense. No entanto, caberia às direções aceitarem alunos maiores de 14 anos. O curso primário seria dividido em diferentes séries, sendo elas: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, não devendo haver mais de 30 a 40 alunos em cada turma e caso houvesse, dever-se-ia dividir as turmas por rendimento no ensino e no caso do primeiro ano, pelo “nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita” (DECRETO nº78, p. 10). Quando não for possível assim dividir-se, os alunos deveriam ser separados por idade e escolaridade anterior. Ressalta o referido decreto que havendo possibilidade, os alunos com “dificuldades especiais” deveriam ser colocados na mesma classe. De igual modo, a circular nº 2/1941 orienta que as matrículas têm tempo diferenciado para as escolas rurais.

Nesse sentido, o programa de ensino que a Prefeitura fornecia às escolas primárias era assim estabelecido:

Tabela 1: Programa das escolas primárias em Pelotas – 1945.

Aulas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
	ESCRITA E CALIGRAFIA	LINGUAGEM LEITURA ESCRITA E CALIGRAFIA	LEITURA ESCRITA E CALIGRAFIA	LINGUAGEM ESCRITA E CALIGRAFIA	LINGUAGEM ESCRITA E CALIGRAFIA
	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA
	LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA	LITERATURA
	ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS

DESENHO E ARTES APLICADAS	DESENHO E ARTES APLICADA	DESENHO E ARTES APLICADA	DESENHO E ARTES APLICADAS	DESENHO E ARTES APLICADA
MÚSICA	MÚSICA	MÚSICA	MUSICA	MÚSICA
ESTUDOS NATURAIS	ESTUDOS NATURAIS	ESTUDOS NATURAIS	ESTUDOS NATURAIS	ESTUDOS NATURAIS
				MORAL E CIVISMO

Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas. Programa de ensino para as escolas primárias do município, 1945. Tabela elaborada pelos autores.

A tabela nos mostra que as disciplinas ministradas no ensino primário no município de Pelotas, não se diferenciavam entre escolas rurais e urbanas. Ao que tudo indica, em relação ao conteúdo ministrado nas escolas, a preocupação era maior com o nacionalismo do que com a contenção do êxodo rural, no sentido de que não há disciplinas específicas no currículo primário que preparem para o trabalho. No entanto, ao passo que o aluno possuísse mais idade, seria inserido no seu currículo o ensino de Moral e Cívica (5º ano primário). Isso com o objetivo de ensinar dentre outras, lições sobre o nacionalismo e patriotismo, tão necessários para respaldar os objetivos do Estado novo de Vargas. Ressalta-se ainda que as escolas também possuíam as disciplinas ministradas pelos chamados “professores privativos” que aparecem no decreto de nº 78. São eles os professores de Música, Educação Física e Trabalhos Manuais. Os Trabalhos Manuais identificados foram os de “corte e costura”; “bordado, trabalhos de serra, de cartolina e modelagem” (Portaria circular nº2, de 12 de março de 1941).

Na tabela nº2 elencamos as datas comemorativas, feriados nacionais e as consideradas grandes datas, mas que não eram comemoradas com feriados e que aparecem salientadas na legislação encontrada:

Tabela 2: Datas comemorativas, Feriados e Grandes datas (1941)

Datas comemorativas	Feriados Nacionais (com obrigatoriedade da bandeira)	Grandes datas (não feriados)
16. 15 de outubro: (Dia do professor).	19. 1º de janeiro: Confraternização dos povos;	26. 14 de abril: dia Pan-Americano (hasteamento da bandeira)
17. 5 de novembro: Dia da Cultura Nacional, (aniversário de Rui Barbosa);	20. 21 de abril: Tiradentes; 21. 1º de maio: Dia do Trabalho;	27. 3 de maio: Descobrimto do Brasil
18. 19 de abril: (Chefe Nacional: lembra o natalício do presidente	22. 7 de setembro: Independência; 23. 2 de novembro: finados; 24. 15 de novembro: proclamação da	28. 24 de maio: Abolição da Escravatura; 29. 11 de junho: Batalha do Riachuelo; 30. 14 de julho: tomada da Bastilha 31. 12 de Outubro: Descobrimto da américa

Vargas).

República;
25. 25 de dezembro:
natal.

32. 10 de novembro:
Promulgação da
Constituição Brasileira de
1937
33. 19 de novembro: dia da
Bandeira;

Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas. Portaria Circular nº 2, de 12 de março de 1941. (Elaborado pelas autoras).

A tabela de nº2 também nos demonstra o quanto a Prefeitura de Pelotas mantinha-se preocupada e atrelada ao modelo educativo nacionalista. Muitas dessas datas remetem a história da República brasileira sob forma de enaltecer fatos que deveriam ter forçosamente notoriedade entre a comunidade escolar, pois “em todas comemorações cívicas haverá hasteamento da Bandeira Nacional, ao som do Hino Nacional, com a assistência e participação dos corpos docentes e discente do estabelecimento” (DECRETO de nº 78, p. 14).

O decreto nº 78/1944 e a circular nº2/1941 destacam que era tarefa do diretor da escola informar à Diretoria de Educação sobre o não comparecimento de professores e alunos nas festas e datas cívicas, sendo que ambos levariam falta em caso de não terem justificado sua ausência, e dos professores seria descontado de seu salário. Em nenhuma data, no entanto, observamos a presença de comemorações que fossem vinculadas à cultura do agricultor e do trabalhador do campo, apesar de ser propagado desde o início do século XX, pelo movimento do Ruralismo Pedagógico²⁰⁴, a necessidade de investir em educação que valorizasse a cultura rural e que atrelasse o agricultor ao meio, contendo o êxodo rural, tão em voga com o aumento industrial crescente nas cidades brasileiras.

No entanto, em mais um artigo do Decreto nº 78, o artigo 48, que institui sobre o “aproveitamento e promoção dos alunos”, verificamos que “nas escolas isoladas, haverá provas no fim do ano letivo, perante comissão designada pelo respectivo Diretor de Educação” (DECRETO nº 78, p. 13). Apenas nas escolas isoladas a comissão iria atuar para aplicação das provas, mostrando mais uma vez que havia uma fiscalização bem mais rígida nas escolas rurais.

Sobre o prédio escolar o mesmo decreto estabelece como possível em zonas rurais o professor residir na escola. Para tanto, estabelece o critério de o professor não usar as melhores peças, não exceder o uso de 3, e para seu acompanhamento seria aceitável apenas pessoas muito próximas a família: cônjuge, filhos menores e filhas, além dos pais da “professora” quando solteira ou viúva e irmãos menores, se sob sua responsabilidade. Caso houvesse acomodações, “a servente” também poderia residir na escola rural.

204Dentre os pensadores do Ruralismo Pedagógico estão: A. Almeida Junior; Silvio Galvão; A. Carneiro Leão e Anísio Teixeira; Alberto Torres e Sud Menucci, dentre outros. Suas principais ideias pregavam que o Brasil era um país essencialmente rural e que devido ao crescimento industrial havia o risco de que faltassem políticas que fossem voltadas para o homem do campo e ali o mantivessem. A principal saída seria uma educação destinada a civilizar e ensinar os habitantes rurais a viver e plantar, sendo que tinham como preocupação maior manter mão-de-obra para agricultura.

Considerações Finais

Conforme já referido no texto, as escolas públicas primárias gaúchas e vinculadas ao município de Pelotas, ainda necessitam de mais pesquisas que demonstrem seu funcionamento e sua vinculação as prerrogativas legais. Este texto apresenta as primeiras aproximações com a temática proposta e a legislação municipal estudada até aqui, nos indica que o cenário educativo no município apresentava-se de forma tímida com relação à escolas rurais e urbanas. Formas de aplicação de provas e horários diferenciados demonstram uma maior coerção do poder público para com as escolas rurais. No entanto, a historiografia costuma atribuir ao governo varguista, bem como às políticas que vigoraram na época, em nível estadual e até municipal, à implantação de políticas que também objetivassem fixar o homem ao campo e para tanto, acreditamos através destas pesquisas, que essa preocupação não ocorreu na década de 1940. A preocupação nacionalista destacou-se e ganhou espaço nas escolas primárias. No entanto, as disciplinas ministradas, inclusive os chamados trabalhos manuais, demonstram mais uma preocupação para o público urbano do que rural, não aparecendo nesse âmbito educativo, oficinas e orientações mais atreladas ao mundo rural. Ao que indicam as fontes analisadas até o momento, no que tange ao ensino público no meio rural, no município de Pelotas, houve nesse período mais uma preocupação com políticas e práticas de nacionalização preconizadas pelo governo varguista do que propriamente a fixação do homem no campo como previam os defensores do ruralismo pedagógico.

Referências

Obra completa:

BASTOS, Maria Helena Camara. **A revista do ensino no Rio Grande do Sul (1939- 1942). O novo e o nacional em revista.** Pelotas: Seiva, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 2ª ed. 281p.

PESAVENTO, SANDRA JATAHY. **História e História Cultural.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.

Capítulo de livro:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. H & BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Ed. Vozes, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história. Novas perspectivas.** São Paulo: editora da Unesp, 1992. p. 7-37.

CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: Pesavento, Sandra Jatahy (Org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: editora da Unesp, 1992. p. 39 - 62.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para Educação Rural**. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 235-266.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

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 em Educação defendida na UFRGS em 2003.

LEMOS, Vanessa dos Santos. **Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo (1937- 1945)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. 186f

MANKE, Lisiane Sias. Docência Leiga. **História de vida profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980)**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006.

_____. **História e Sociologia das práticas de leitura: A trajetória de seis leitores oriundos do meio rural**. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012

MARTINS, Jeferson Telles. **O pensamento histórico e social de Jorge Salis Goulart: uma incursão pelo “campo intelectual” rio-grandense na década de 1920**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em História da Puc-RS). Porto Alegre, 2011. 142f.

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. Tese (doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação, 2000. 507f.

Texto publicado em anais:

GIL, Natália. As escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no rio grande do sul (1909-1942). In: **Anais do 19º Encontro da Associação de Pesquisadores em História da Educação**. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai. 06 a 08 de novembro de 2013 em Pelotas, RS. – Pelotas: UFPEL; ASPHE, 2013. p. 422 – 432.

KISTEMACHER, Dilmar. Educação e regulação política: a legislação estadonovista para as obras didáticas. In: **Anais do 18º Encontro da Associação de Pesquisadores em História da Educação**. Jean-Jacque Rousseau (1712-2012) modernidade, história e educação. 26 a 28 de setembro 2012 em Porto Alegre, RS. – Porto Alegre: PUC; ASPHE, 2012. p. 265 - 283.

LEMOS, Vanessa dos Santos. O trabalho docente no Estado Novo (1937-1945) em Pelotas – RS. In: **Anais do 19º Encontro da Associação de Pesquisadores em História da Educação**. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai. 06 a 08 de novembro de 2013 em Pelotas, RS. – Pelotas: UFPEL; ASPHE, 2013. p. 922 – 933.

MANKE, Lisiane Sias. A circulação da cultura escrita em contextos rurais. O caso de leitores assíduos. In: **Anais do 19º Encontro da Associação de Pesquisadores em História da Educação**. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai. 06 a 08 de novembro de 2013 em Pelotas, RS. – Pelotas: UFPEL; ASPHE, 2013. p. 56 – 68.

Texto publicado em revista:

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945). **História da Educação**. FaE/UFPel. n. 23. (Set/Dez 2007) - Pelotas. p. 173– 192.

Artigo de jornal diário:

FERREIRA, Michele. Cicatrizes de guerra. Sete décadas depois. *Diário Popular*, 24 de agosto de 2012.

Documentos jurídicos.

-Legislação:

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Boletim do Departamento Municipal de Estatística. **Anuário Demográfico**. 1944 e 1945. (Biblioteca Pública Pelotense).

_____. Programa de Ensino para as Escolas Primárias do município. 1945. (Biblioteca Pública Pelotense).

_____. **Portaria de 12 de março de 1941**. (Biblioteca Pública Pelotense –DPM 031). DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS.

_____. **Decreto-Lei nº 78**. Dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município. Aprovado em 4 de novembro de 1944. Pelotas: 1945. (Biblioteca Pública de Pelotas – DPM – 031).

_____. **Decreto nº 1916**. Dispõe sobre a instrução ministrada nos estabelecimentos particulares de ensino primário e secundário no município de Pelotas – RS. 24 de dezembro de 1937. (Almoxarifado Municipal de Pelotas).

_____. **Decreto nº 1977**. Estabelece normas para o concurso de auxiliares de disciplina no quadro de carreira do magistério municipal. 13 de maio de 1940. (Almoxarifado Municipal de Pelotas).

_____. **Decreto nº 2**. Autoriza a reabertura da escola Joaquim Caetano da Silva, a inauguração da escola Dr. José Barboza Gonçalves, criando mais quatro escolas e quatro turmas novas. 19 de abril de 1941. (Almoxarifado Municipal de Pelotas).

_____. **Portaria de 12 de março de 1942**. (Biblioteca Pública Pelotense– DPM 031).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 3.898**, de outubro de 1927. Expede novo regulamento da Instrução Pública. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1927. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100089> Acesso em 15 de junho de 2015.

O MUNICÍPIO PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 1920, SOB A PERSPECTIVA DO PARTIDO REPUBLICANO RIO-GRANDENSE NA CAMPANHA GAÚCHA

Alessandro Carvalho Bica
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Resumo

Este artigo discutirá o papel da municipalidade de Bagé, como promotora da expansão e idealizadora da Instrução Pública Primária no transcorrer da década de 1920, onde encontramos um “plano de educação” criado pelo Intendente republicano Carlos Cavalcanti Mangabeira, empenho este que possibilitou a constituição do município como um território pedagógico. Segundo Carvalho (2010), o município pedagógico deve ser entendido como uma entidade político-administrativa, pela existência de uma legislação da gestão do ensino e pela responsabilidade para instrução pública. Neste sentido, a expansão promovida pela municipalidade de Bagé, tornou a educação como um dos principais instrumentos da regeneração dos cidadãos e como um elemento fundamental na execução das reformas sociais, responsáveis pelo advento da modernidade republicana.

Palavras-chave: Município Pedagógico, Educação Republicana, Organização de Educação Municipal.

Introdução

De acordo com Corsetti (1998), o projeto republicano de educação ancorava-se na expansão do ensino, na extinção do analfabetismo, na modificação dos programas curriculares, na organização e no planejamento do ensino, como também na aplicação de recursos financeiros à educação. Sobre isto, a mesma autora, afirma: “*a importância da educação primária pública foi posta com insistência, sendo ela ingrediente fundamental do projeto de modernização implantado pelos positivistas no Estado.*” (Corsetti, 1998, p. 171).

No Relatório Intendencial do ano de 1925, encontramos as futuras intenções da municipalidade em relação às questões educacionais, pelo então, Intendente Municipal, Carlos Cavalcante Mangabeira:

Instrução Pública - Convencido que a grandeza de um povo se aquilata principalmente pela sua instrução e que uma das principais funções de uma administração é zelar pelo ensino dos seus administrados, tenho procurado cuidar com o maior desvelo e carinho d’este nobre encargo, e, assim praticando, *quis que meu primeiro passo administrativo fosse concernente á instrução publica promulgando por Acto n. 295 de 8 Maio, o regulamento das escolas municipaes.* Logo, em seguida nomeei inspector escolar, de accôrdo com o regulamento baixado, o professor Waldemar Amorety Machado. *No mesmo mez foi aberta, pela primeira vez, em Bagé, a inscripção para o concurso²⁰⁵ de professores*

2050 Edital do Concurso para o Magistério Municipal foi veiculado durante todo o mês de maio de 1925 nos jornais Correio do Sul e O Dever. Para inscreverem-se no concurso, os candidatos deveriam ser brasileiros ou naturalizados, maiores de 21 anos e menores de 55 anos e possuir atestado de boas referências, ainda no mesmo Edital se encontravam os conteúdos exigidos, “*Grammatica Portuguesa; Arithmetica; Geographia do Brasil e do Rio Grande do Sul e História Pátria*”. No jornal Correio do Sul de 17/06/1925, p.02, foi veiculada a seguinte notícia: *os exames terão inicio*

municipaes, tendo se inscripto 33 candidatos, dos quaes 25 lograram approvação. Por acto nº 304 os candidatos approvados em concurso foram nomeados e localizadas as escolas (Relatório Intendencial de 1925, p. 04)

A partir deste fragmento, percebemos através da leitura do Relatório Intendencial, as intenções das mudanças administrativas e educacionais tangenciadas pela Intendência da cidade de Bagé, começam a ocorrer efetivamente somente com a instituição do Regulamento das Escolas Municipais em 1925.

O Ato nº 295, de 08 de maio de 1925²⁰⁶, estabeleceu o Regulamento das Escolas Municipais, e teve por objetivo unificar e controlar a educação primária pública no município de Bagé, estes termos são defendidos pelos positivistas durante toda a Primeira República. Neste sentido, o controle permanente da educação pública foi uma ferramenta defendida pelos republicanos, associada à unidade pedagógica e ao planejamento do ensino. (Corsetti, 1998)

O Regulamento das Escolas Municipais²⁰⁷ apresenta diversas preocupações quanto à necessidade da expansão do ensino primário no município, como também nos distritos rurais com mais de 50 crianças, preocupações com a frequência escolar, com a infra-estrutura das escolas, com a tipologia do ensino, em relação à idade dos alunos, sobre as condições de saúde das crianças para o ingresso nas escolas, sobre o período e o horário das aulas.

Presumimos que este regulamento, foi influenciado pelos princípios republicanos gaúchos e liberais, visto que já em seu primeiro capítulo encontramos ideais defendidos por estes educadores. Sobre o estabelecimento dos regulamentos, Corsetti (1998, p. 284 e 286) afirma:

Os regulamentos e regimentos escolares, pelo conjunto de determinações que encerram, possibilitam a percepção da ação governamental num plano muito específico, ou seja, o interior da escola. A orientação positivista que norteou a ação dos republicanos gaúchos garantiu que esses instrumentos se transformassem em mais uma peça importante da engrenagem educacional, [...]. Devemos ressaltar inicialmente que essas regulamentações expressaram, nas suas diversas determinações, a forma como os elementos integrantes da política educacional do Estado gaúcho, - *diríamos também dos municípios* -, no tocante à escola pública, se realizam concretamente, evidenciando a tradução, na prática, dos pressupostos políticos e educacionais defendidos pelos republicanos. (grifos nossos).

no dia 06 e 07 do mez entrante, sob a presidencia do respectivo inspector escolar, em uma das salas da municipalidade. O Edital de nomeação dos professores foi veiculado pelos jornais Correio do Sul e O Dever em 04 e 05 de agosto de 1925.

206O Regulamento das Escolas Municipais de 1925 foi o primeiro regimento que atuou e legislou sobre as características administrativas, estruturais, educacionais e pedagógicas das escolas municipais da cidade de Bagé, sendo publicado na íntegra no jornal O Dever e no Correio do Sul na edição de 09 de maio de 1925.

207Em seu estudo de doutorado, Corsetti (1998) defende no seu trabalho, os princípios ideológicos da política e da organização educacional, bem como, as características da escola pública no Estado do Rio Grande do Sul na Primeira República, portanto, na análise do Regulamento das Escolas Municipais de Bagé, percebemos as influências ideológicas do pensamento republicano em todos os seus capítulos. Neste sentido, afirmamos que na composição deste Regulamento, Carlos Cavalcanti Mangabeira inspirou-se nestes preceitos para a composição da primeira política pública para a educação primária municipal de Bagé.

No segundo capítulo deste Regulamento, observam-se as preocupações em relação aos programas de ensino das escolas primárias, em seu Artigo 10º: ***O programma de ensino será organizado pelo inspector escolar e por uma comissão de professores do Collegio Elementar, convidada pelo Intendente.*** É perceptível a anuência dada à figura do Inspetor escolar e aos professores do Colégio Elementar na organização do programa de ensino, isto é, na escolha técnica e qualificada dos programas escolares. Percebe-se novamente, os preceitos republicanos relativos à unidade administrativa e pedagógica do ensino presentes na configuração deste regulamento.

O terceiro capítulo possui 3 (três) artigos, e propõe-se a apresentar as características ***Dos professores e seus deveres***, neste capítulo revelam-se as preocupações da municipalidade, em relação aos deveres de seus professores, os elementos que ocupariam o quadro docente do município deveriam ser pessoas idôneas, habilitadas para ocupar a função, contratadas por concurso, além de serem capazes de possibilitar as melhores condições para o ensino de seus alunos.

Nota-se claramente a intenção da municipalidade em manifestar a preocupação em combater o analfabetismo através dos discursos dos professores, confirmando assim os ideais defendidos pelos republicanos da década de 1920, que as mazelas sociais eram causadas pela falta e pelo abandono das crianças das escolas.

A preocupação com o imaginário republicano e com a absorção dos rituais e símbolos cívicos do novo regime, também é preconizada neste capítulo, fazendo da escola pública o *locus* primordial e eficaz para a assimilação dos valores da modernidade republicana.

Menciona-se também, o tipo de conduta a ser seguida pelos professores, podemos aferir que eles seriam brandos nas suas ações e suaves no trato e/ou castigos com seus alunos. Esta afirmação pode ser contemplada quando se observa o item subsequente, onde ficam proibidos os castigos corporais e impondo somente aos alunos tarefas escritas de cunho educativo. Pode-se pensar então, que estas ações serviriam para que o professor estabelecesse uma relação de respeito mútuo com seus alunos.

O capítulo ***IV – Inspetoria*** possuía dois artigos principais, estes comentam sobre a importância do papel educacional do Inspetor, que seria o agente responsável pela feitura dos relatórios quantitativos e qualitativos da educação municipal, bem como, reafirma o papel de examinador nas bancas finais, da escritura dos mapas de matrículas das escolas urbanas e rurais, além de propor a nomeação e a exoneração de professores ao Intendente municipal.

O penúltimo capítulo deste Regulamento é extremamente importante, porque trata dos vencimentos do Inspetor e dos professores do município, traduzindo as diferenças entre professores das escolas menores e maiores, bem como, sobre o sistema de bonificação dados aos professores municipais. Como se observa abaixo:

Dos vencimentos do Inspector e professores

Art. 17º - São fixados, mensalmente, os vencimentos do inspector, em 200\$000; dos professores que leccionarem de 15 a 25 alumnos, em 150\$000; dos que leccionarem de 26 a 40 alumnos, em 200\$000.

§ único – O inspector terá mais uma diária arbitrada pelo intendente, quando no interior do municipio, em serviço de seu cargo.

Art. 19º - Será concedida uma gratificação especial, no fim do anno lectivo, aos professores que provarem, mediante attestado do inspector, do sub-intendente, dos pais dos alumnos ou de outras pessoas gradas, os seus esforços pelo ensino e pelo maior numero de educandos, a qual será fixada pelo intendente. (Regulamento das Escolas Municipais, p. 07-08)

Especificamente, em relação aos vencimentos dos professores das escolas municipais, constatamos que esta prática era muito usada pelos dirigentes republicanos gaúchos, nas questões salariais dos colégios estaduais, em relação às entrâncias das escolas, isto significa afirmar, que quanto maior o colégio ou escola maior a faixa salarial dos professores.

Nestes termos ainda, entendemos que houve também uma cooptação política do professorado pelo Intendente Municipal, geralmente as escolas municipais que tinham uma maior frequência localizam-se na Zona Urbana do 1º Distrito de Bagé, e as que possuíam menor frequência na Zona Rural, sendo assim, havia de certa forma uma diferenciação salarial e social dos professores na esfera municipal, esta mesma ação acontecia no plano estadual em relação aos professores das zonas urbanas e rurais. (Corsetti, 1998).

Portanto, conclui-se que além de promover a estruturação do ensino primário público, o Regulamento das Escolas Municipais, promoveu a procura por novos alunos e conseqüentemente, a busca no aumento do número de matrículas por parte dos professores, visto que este empenho “pedagógico” poderia recompensá-los com uma maior remuneração financeira. Este fato nos permite afirmar que os professores que possuíam mais alunos e que demonstrassem mais esforços seriam premiados pela comunidade escolar, bem como, pela intendência municipal.

Quanto ao capítulo VII que faz referência as ***Disposições Finais***, destacamos os seguintes artigos:

Art. 20º - Fica isento de impostos municipais, o chefe de família que tiver tres filhos frequentando, com assuidade, as aulas, de accordo com a autorização que opportunamente será solicitada ao Conselho.

Art. 21º - Serão concedidos premios, pelo intendente ou por outras pessoas que visarem o mesmo objetivo, aos alumnos que demonstrarem melhor aproveitamento nos exames finais.

Art. 22º - O municipio fornecerá ás crianças reconhecidamente pobres, o material que for necessario para seu ensino.

Art. 25º - A municipalidade subvencionará qualquer escola que ministre ensino gratuito, justificados a frequência e o aproveitamento dos alumnos.

Art. 26º - Na sede do municipio, reconhecida a necessidade, serão creados grupos

escolares dirigidos por três professores. As suas aulas funcionarão pela manhã, à tarde e à noite. (Regulamento das Escolas Municipais, p. 08-09)

Neste capítulo, concluímos que a municipalidade pretendia assegurar em seu Regulamento todo um aparato financeiro para manter as crianças nas escolas municipais, demonstrando a preocupação em garantir às famílias numerosas a isenção de impostos e a permanência de seus filhos na escola, evitando assim, o abandono e a evasão escolar e diminuindo os índices de analfabetismo do município de Bagé.

Outra questão observada que se impõe no Regulamento, possui relação direta a oficialização dos prêmios por mérito aos alunos que obtivessem melhor destaque nos exames finais. Neste sentido Dalabrida (2002, p. 06) afirma que esta prática era comum desde os tempos coloniais na educação brasileira:

Ademais, o processo de incitamento à produção discente era alimentado pela emulação, uma tradição escolar jesuítica. A “digna emulação” era incentivada sutilmente nas classes ginásiais, estabelecendo um clima de constante superação entre todos os alunos, mas particularmente entre internos e externos. *A emulação estava ligada ao sistema de premiação, que concedia solenemente recompensas aos melhores alunos no final do ano letivo e a cada bimestre.* (grifos nossos)

Quanto ao **Art. 26º**, nota-se a intenção da criação de grupos escolares na cidade de Bagé, demonstrando assim, a relação com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira.

Sem dúvida alguma, o estabelecimento e as imposições contidas no Regulamento das Escolas Municipais editado pela Intendência Municipal de Bagé no ano de 1925 promoveram as primeiras reformas educacionais na cidade, e caracterizaram o primeiro “*Sistema de Educação Municipal*”. Neste sentido, podemos pensar que no governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira organizou-se em Bagé, a ideia do *município pedagógico*²⁰⁸ defendido por alguns teóricos da educação.

O Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Faculdade de Educação (UNICAMP) têm produzido um acervo on-line para consulta de pesquisadores interessados nas mais variadas áreas das Ciências Humanas. Logo, ao procurarmos um conceito apropriado para a ideia de Município Pedagógico no glossário de assuntos e temas relacionados à História da Educação Brasileira, encontramos a seguinte definição elaborada por Gonçalves Neto:

208 Sobre a ideia de município pedagógico na história da educação brasileira, consultar as obras de: CARVALHO, Carlos Henrique de. O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: a Educação em Minas Gerais no início da República (1889-1906). In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara (UNESP), v.05, n 02, 2010; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Organização do ensino público no final do século XIX: o processo legislativo em Uberabinha, MG. In: Cadernos de História da Educação. Uberlândia (MG): EDUFU, n. 2, 2004 e GONÇALVES NETO, Wenceslau. História e memória da educação: a organização do sistema escolar em Uberabinha, MG, no final do século XIX. In: Revista História da Educação. Pelotas (RS): UFPel/ASPHE, vol. 9, n. 17, abr. 2005.

O município pedagógico é a entidade administrativa local na qual as autoridades constituídas, avançando para além das dimensões político-administrativas, promovem a educação a uma posição de centralidade para o alcance do desenvolvimento sócio-econômico e para a legitimação do poder. Trata-se de uma categoria ainda em formação, dado seu uso recente, e tem sido identificada no Brasil na segunda metade do século XIX, possibilitada pela existência de uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e a extensão da responsabilidade para com a instrução primária aos limites municipais, levando à regulamentação e implementação locais dessa obrigação. Também se inclui nesse conceito a apropriação que as elites fazem dessa responsabilização, tirando proveito para a concretização de objetivos particulares, relacionados à manutenção da ordem, disseminação de ideologia e delimitação de uma identidade municipal. ***Deve-se acrescentar que esse movimento é impulsionado, na época, pela crença no poder regenerador da educação e da necessidade de implantação de sistemas escolares para sua implementação.***

Compreendendo que este movimento inaugurado pela Intendência Municipal na gestão de Carlos Mangabeira tinha como propósito estabelecer o papel ***regenerador da educação*** e a implementação de um ***sistema escolar*** que regularizasse a Educação Municipal, este movimento trouxe o conjugamento dos ideais republicanos da Primeira República.

Assim sendo, procuraremos estabelecer conexões entre o *Regulamento das Escolas Municipais* e os Relatórios Intendenciasais do município de Bagé, entre os anos de 1925 e 1929. Portanto, ao reproduzirmos estes documentos temos como objetivo compor o quadro da Instrução Pública Municipal, bem como, demonstrar os avanços da Educação Pública Municipal a partir da efetivação do município pedagógico.

Especificamente sobre a ação da municipalidade na expansão do ensino primário e no gerenciamento da Instrução Pública Municipal, o Relatório Intendencial apresentado por Carlos Cavalcanti Mangabeira ao Conselho Municipal de Bagé, em 20 de setembro de 1926, traz a seguinte consideração:

Instrução Publica - É com o maior desvanecimento que levo ao vosso conhecimento que a instrução publica, em Bagé, vae em crescimento desenvolvimento. Notando que a campanha do municipio muito necessitava de escolas, providenciei para que, no dia 06 de março, se realizasse o segundo concurso, unicamente para professores da campanha. [...]. ***Actualmente existem 32 escolas municipaes. Além destas e das subvencionadas pelo governo do Estado em numero de 14, a municipalidade subvenciona as escolas parochiaes de S. Sebastião, de S. Pedro, de Stª Elisabeth e as de D.D. Maria Francisca Nunes Granier, Olívia Romero e Alice Rego.*** Os alumnos teem tomado parte em festejos patrióticos, e tudo leva a crer que da maneira pela qual está se interessando o professorado municipal, vae se desenvolver grandemente a instrução primaria em Bagé. (grifos nossos) (Relatório Intendencial de 1926, p.04)

A partir da leitura do Relatório Intendencial, observamos que quando Carlos Mangabeira faz às seguintes referências: ***Notando que a campanha do municipio muito necessitava de escolas, providenciei para que, [...], se realizasse o segundo concurso, unicamente para professores da***

campanha, ele está fazendo cumprir o Regulamento das Escolas Municipais em seu Art. 2º que trata da criação de aulas nos distritos rurais e quando *a municipalidade subvenciona as escolas parochiaes as de D.D. Maria Francisca Nunes Granier, Olívia Romero e Alice Rego*, a Intendência permanece subvencionando escolas que atendiam crianças reconhecidamente pobres (Art. 26º).

Ademais, neste processo de expansão do ensino primário municipal evidenciou-se também a busca pela construção do imaginário social da república nas crianças e professores nas festividades pátrias, atitude defendida pelos republicanos gaúchos, como afirma Corsetti (1998, p. 231): *os rituais, expressos através das comemorações e festas cívicas destinada à propaganda eficiente dos valores da modernidade republicana. A escola, mais uma vez, contribuiu eficazmente nessa tarefa.*

Por outro lado, é possível perceber também o aumento significativo das aulas primárias municipais, de 06 aulas em 1925 para 18 aulas em 1926, sendo que havia mais 14 aulas municipais subvencionadas pelo governo do Estado. Estas observações são descritas no Relatório do Inspetor Escolar Waldemar Amorety Machado apresentado pelo Relatório Intendencial do ano de 1926:

[...] *O grande problema do ensino primário, atacado resolutamente desde os primórdios da administração de V. S., teve este anno um desenvolvimento que bastante compensa os vossos esforços despendidos neste sentido.* O aumento do numero de aulas muito cooperou para isso, principalmente nos districtos ruraes, onde com grande prazer já vemos ao som de hymnos infantis e patrioticos flutuar o pavilhão nacional, despertando e revigorando no espirito das creanças o entusiasmo pela grandeza da nossa nacionalidade e um vivo sentimento de amor á patria. [...] *Isto mostra que a diffusão da instrucção neste municipio começa a prodigalizar uma bôa messe de beneficios á nossa infância*, e que a sua culta população tem sabido corresponder aos esforços de V. S. em pról do ensino e da educação. (grifos nossos) (Relatório do Inspetor Escolar de 1926, p. 67)

Outras informações descritas no Relatório realizado pelo Inspetor Escolar no ano de 1926 sobre a organização administrativa e a unidade pedagógica do ensino primário municipal pela Inspetoria de Ensino Primário também são reveladas neste documento:

Reabertura da matricula e aulas²⁰⁹ - *Conforme preceitúa o artigo VII do regulamento em vigor foram publicados editaes em 16 de fevereiro abrindo a matricula de todas as aulas municipaes* e designando a reabertura das mesmas para o primeiro dia util do mez de Março, epocha em que começam a funcionar com toda a regularidade e bôa frequencia de alumnos de ambos os sexos. (grifos nossos) (Relatório do Inspetor Escolar de 1926, p. 67-68)

Mudança de horario²¹⁰ - *Visando a maior regularidade de frequencia ás aulas, especialmente das creanças pobres*, que difficilmente dispõem de todo o dia para se dedicarem ao estudo, V. S. attendendo o que lhe foi requerido, *julgou racional*

209Os editais sobre a abertura das matrículas e da reabertura das aulas municipais foram encontrados no jornal O Dever de 03 de março de 1926, p.02.

210As notícias sobre a mudança de horário das aulas municipais foram encontradas no jornal O Dever de 10 de abril de 1926, p.02.

modificar o horario das aulas. Esse horario que era das 9 às 11 e das 13 às 16 horas, passou a ser por acto nº 321 de 09 de abril, 4 horas indivisiveis, isto é, das 8 às 12 horas. (Relatório do Inspetor Escolar de 1926, p. 69)

Sem dúvida alguma, a tese da organização administrativa e da unidade pedagógica foi amplamente defendida no plano estadual pelos republicanos durante toda a Primeira República. (Corsetti, 1998). Neste sentido, é possível afirmar que ao pensar a expansão da educação primária municipal, Carlos Mangabeira percebeu a necessidade premente de se ter o pleno controle da educação primária municipal.

Outra preocupação observada no processo da expansão do ensino primário foi à questão da infra-estrutura interna das escolas municipais, com a disposição de materiais pedagógicos e símbolos pátrios e cívicos, medida esta concernente a manutenção dos preceitos republicanos, como afirma o Relatório do Inspetor Escolar (1926, p. 70): *Foi distribuido pelas diversas aulas, [...] o seguinte material escolar: 72 cadeiras, 20 bandeiras nacionaes, 20 escudos Rio-grandenses e 16 quadros negros.*

Ademais, percebeu-se a presença dos discursos médicos-higiênicos na fiscalização das escolas existentes no município de Bagé, como apresentado pelo Inspetor Escolar (1926, p.70): *Este serviço tem sido feito pela Diretoria de Hygiene, a qual tem prestado forte concurso á instrucção, quer na inspecção das escolas particulares, quer na dos professores e alumnos das escolas publicas.* Este movimento, só foi possível, após a criação do Regulamento de Higiene no ano de 1925 pela Intendência Municipal de Bagé.

Sobre a importância dos discursos médicos e sobre o papel do processo higienização-escolarização na Primeira República que resultaria na promoção da civilidade tão desejada pelos dirigentes republicanos, Stephanou (2005, p.148) faz a seguinte afirmação:

A medicina vinha a cumprir um papel fundamentalmente preventivo. As doenças da civilização moderna ofereciam um campo enorme para as ações sanitárias. Os médicos apresentaram-se como uma espécie de mediadores, aqueles que, propondo medidas de ordenamento do espaço e purificação do meio, conduziriam a uma sociedade sadia e positivamente civilizada. ***A degeneração poderia ser contornada. A enfermidade dos corpos e da sociedade cederia lugar à saúde e à vida.*** Fazia-se mister, contudo, garantir o espaço para a atuação educativa e saneadora da medicina [...] ***A educação aparecerá como aquela tarefa afinada com a missão da medicina preventiva.*** Mas à medicina social, profilática por excelência, incumbiam também ações corretivas e ortopédicas. (grifos nossos)

Além da preocupação com as condições higiênicas das escolas municipais, outro ponto destacado no Relatório do Inspetor Escolar refere-se às condições arquitetônicas dos espaços escolares das aulas municipais, como se pode perceber no trecho abaixo:

Como V. S. teve ocasião de observar pessoalmente a maioria destas casas²¹¹, embora não sejam desprovidas dos requisitos hygienicos, contudo não sendo construídas para este fim, apresentam senões difficeis de serem corrigidos, já pela propria edificação, algumas vezes, em desaccordo com os preceitos pedagogicos, já por se tratarem de edificios particulares. [...] As vantagens d'ahi resultantes seriam innumeras, pois além do municipio pagar pelo capital empregado, juros inferiores aos alugueis actuaes, desappareceriam as inconveniencias de mudanças, transferencias, etc., facilitando ainda a criação de grupos escolares o que muito contribuiria para a maior diffusão do ensino. (Relatório do Inspetor Escolar de 1927, p.50)

Segundo Viñao Frago (1998, 2005), o espaço escolar foi sendo pensado para ser laboratorial, disciplinador, difusor de práticas higiênicas e moralizantes. Além de possibilitar o aperfeiçoamento do espírito, o doutrinamento do corpo, e se necessário à inculcação dos novos saberes do universo escolar moderno e republicano.

No processo de análise das fontes levantadas nesta pesquisa no contexto das reformas municipais empreendidas na gestão do Intendente Municipal Carlos Mangabeira, verificou-se a importância conferida à figura do Inspetor Escolar, Waldemar Amorety Machado²¹², na consecução do projeto modernizador pensado pela Intendência Municipal. Sobre o papel do Inspetor Escolar, Corsetti (1998, p. 347), faz a seguinte afirmação: *um sistema inédito de inspeção escolar caracterizou a experiência educacional dos dirigentes gaúchos, que conseguiram reunir os funcionários [...] na realização das tarefas fiscalizadoras do ensino.*

Portanto, no processo de expansão do ensino primário municipal as preocupações atinentes aos esforços da municipalidade foram amplamente defendidas pelo Inspetor Escolar, como se pode observar em seu Relatório:

Proseguindo na execução do programma administrativo, a que se produz o esclarecido governo de V. S., têm-se empregado todos os recursos accessíveis, para que o ensino primario tenha a mais ampla diffusão neste municipio. Comtudo, se senões ainda existem, é porque certamente, todas as questões que surgem, quando se trata de resolver tão magno, quão momentoso problema, não pertencem ao curto espaço de tempo, que medeia uma gestão administrativa, mas reclamam demorado estudo e constantes esforços, que visem, ao menos, [...]. ***Para este ponto fundamental, tem-se feito convergir todos os esforços, afim de formar um systema educativo, capaz de obter o maximo de resultados práticos e immediatos.*** (grifos nossos) (Relatório do Inspetor Escolar de 1928, p. 33-34).

Ao analisarmos esta citação, percebemos a importância da figura do Inspetor Escolar, como agente da municipalidade com poder para fazer cumprir os programas de transformações pensados para as escolas primárias municipais. Por outro lado, o próprio inspetor escolar assumia

211Na edição do jornal O Dever de 20 de abril de 1927 (p.02), foi noticiada a fiscalização realizada pelo Intendente Municipal conjuntamente com o Inspetor Escolar nas escolas municipais, a fim de verificar as condições educacionais e pedagógicas da educação primária no município de Bagé.

212O professor Waldemar Amorety Machado era diretor do Colégio São Luiz Gonzaga na época de sua nomeação para Inspetor Escolar, era reconhecido como um educador dedicado nas causas educacionais. Mesmo após o fim da Primeira República dedicou-se ao magistério no município de Bagé.

as exigências descritas no Regulamento das Escolas Municipais²¹³ referentes ao seu cargo, além de afirmar que a expansão do ensino primário fazia parte de um *systema educativo, capaz de obter o maximo de resultados práticos e imediatos*.

De acordo com Faria Filho (2000), os Inspectores de Ensino imprimiam suas observações dos acontecimentos do cotidiano escolar, possibilitavam o controle, como possíveis intervenções nas atividades desenvolvidas nas escolas. Em outras palavras, os relatórios produzidos concediam à Intendência Municipal possibilitavam fiscalizar as atividades dos profissionais que atuavam nos estabelecimentos de ensino, de forma a manter sempre vivo os interesses da municipalidade.

Observadas as especificidades do papel do Inspetor Escolar no processo da expansão do ensino primário municipal, outros dados encontrados no Relatório de Waldemar Amorety Machado merecem ainda ser analisados no corpo deste trabalho. Sobre o aumento da oferta do ensino primário público municipal, encontramos a seguinte afirmação no Relatório apresentado no ano de 1928:

GRUPO ESCOLAR DE S. MARTIM - *Attendendo ao prospero desenvolvimento deste povoado visinho*, bem como a alta frecuencia de alumnos, mantida nas aulas municipaes alli existentes, foi por acto nº 353, de 11 de abril deste anno, ***creado um grupo escolar nessa localidade. Este grupo funciona três vezes, sendo uma dellas á noite, o que favorece consideravelmente a frecuencia as aulas, especialmente por parte daquelles, que pelos afazeres quotidianos, não podem subordinar-se ao horario comum. Além deste grupo foram creadas***, por acto nº 354 e na mesma data, ***as aulas municipaes localizadas nos logares denominados Boa Vista, Santa Tecla, Villa Alegre, Lageado, Povo Novo e Xarqueada Industrial***. Foi ainda por acto nº 360 de 31 de maio, ***creada outra aula no logar denominado “Igrejinha”***, sendo nomeada para Regel-a, por acto nº 361 da mesma data, a prof^a Alzira Cazarré. (Relatório do Inspetor Escolar de 1928, p.36)

Nesta passagem do Relatório, observa-se que além da preocupação existente no processo desta expansão, havia também a preocupação com o gerenciamento da educação primária municipal, reunindo as aulas existentes no distrito de São Martim, e constituindo assim, o primeiro grupo escolar da cidade de Bagé, segundo Souza (1998, p. 45) esta prática era comum nos governos republicanos: *Foram criados os grupos escolares, por via de um artifício legal [...], havendo mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar, o governo poderia autorizá-las a funcionar em um só prédio*. Neste sentido, afirma-se que a educação passou a ser considerada instrumento essencial na preparação do cidadão republicano para o trabalho e para a prática política e, também, emergiu a crença de que só pela educação popular as dificuldades econômico-financeiras seriam superadas. Em outros termos, na afirmação de Nagle (2001, p.149):

213No Regulamento das Escolas Municipais, os capítulos da Inspeção e Fiscalização do Ensino, determinavam entre outras coisas, que o Inspetor de Ensino: deveria apresentar ao intendente um relatório minucioso do trabalho nas escolas, propor e tomar medidas convenientes para o bom funcionamento das escolas; Propor a remoção de professores que tivessem pouca frecuencia de alunos e suspender professores que não atendessem as funções de seu ofício. Todas essas decisões deveriam ser comunicadas ao Intendente Municipal.

[...] firma-se o princípio de que a educação popular é a pedra angular sobre que repousa a estrutura toda da organização social², ou melhor, chega-se, por essa via, à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação apresenta-se instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabetos, que lhes ameaça as bases

Portanto, os discursos proferidos pelo Inspetor Escolar, bem como pelo Intendente Municipal, revelam que neste processo de expansão da educação primária municipal ocorresse os primeiros grandes avanços sociais na educação popular, como observamos no enunciado abaixo de Carlos Mangabeira:

Instrução Pública – Se em todos os departamentos da administração municipal tem havido a preocupação de conservar melhorando, de certo na parte referente á instrução pública, tenho procurado empregar todos os esforços para que cada vez mais se desenvolva este ramo do poder publico e que preocupa enormemente todos os governos. É com desvanecimento que trago ao conhecimento do illustre Conselho Municipal, que a instrução pública, no município, melhora consideravelmente n’uma afirmação iniludível de que já a grande maioria dos Paes se preocupa com a instrução indispensavel de seus filhos. Não me descurando jamais, do compromisso que tomei de tudo fazer n’este sentido, vejo com satisfação que alguma cousa já se tem obtido; e, se mais não se fez, foi indiscutivelmente pela dificuldade de se obter professores habilitados para dirigir, principalmente, as aulas ruraes. (grifos nossos) (Relatório da Intendência Municipal de 1928, p.04)

Sendo assim, os Relatórios Intendenciasais analisados, revelam que as ações empreendidas pela municipalidade entre os anos de 1925 a 1929 da gestão de Carlos Cavalcanti Mangabeira, dinamizaram a educação primária municipal. Portanto, o estabelecimento do primeiro ***sistema educacional municipal*** e a constituição do município pedagógico, produziram uma série de determinações legais, como a existência do Inspetor Escolar, a contratação de professores, a expansão do número de aulas municipais para sede e a campanha do município, a subvenção para escolas particulares, a criação de grupos escolares e a compreensão da educação como um ramo da política pública municipal.

Ademais, o progresso quantitativo do *Sistema Educacional Municipal* pode ser observado quando confrontamos os números da Instrução Pública Municipal da última gestão de Tupy Silveira (1921-1924) com a gestão de Carlos Mangabeira (1925-1928) na tabelas²¹⁴ comparativas abaixo:

Tabela 01 – Instrução Pública Municipal (1921-1928)

²¹⁴Salientamos que na composição da Tabela 01, foram usados números educacionais encontrados nos Relatórios encontrados (1921 à 1928). O último relatório apresentado por Tupy Silveira corresponde ao ano de 1924 e o último relatório de Carlos Mangabeira foi apresentado no ano de 1928, em decorrência deste fato é que a tabela se encerra no ano de 1928.

Aulas	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928
Estaduais	02	02	02	02	02	02	02	02
Particulares	25	28	28	35	14	14	14	14
Paroquiais	03	03	03	03	03	02	02	02
Municipais	06	06	06	06	14	18	18	21
Municipais Subvencionadas ²¹⁵	14	14	14	14	14	14	14	14
	50	53	53	68	47	50	50	53

Fonte: Livre adaptação dos Relatórios Intendenciários

Em relação aos dados quantitativos expostos pela Tabela 01, observamos que a intervenção estadual no município de Bagé, sempre correspondeu a 14 (quatorze) subvenções às aulas municipais, 01 (um) Colégio Elementar e 01 (uma) escola isolada para o sexo masculino²¹⁶. Durante a última gestão de Martim Silveira, houve um aumento gradual de 40% no oferecimento de escolas particulares. Em relação às escolas paroquiais e aulas municipais este percentual permaneceu igual entre os anos de 1921 a 1924.

Por outro lado, no período da gestão de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1928), observamos que o aumento gradual ocorrido na oferta de aulas da iniciativa privada no período de 1921 a 1924 teve uma queda percentual de 40% no número de aulas oferecidas. Logo, a introdução do *Sistema Educacional Municipal* em 1925, promoveu um aumento na oferta de aulas públicas tuteladas pelo município em 175%, isto é, de 06 aulas no ano de 1924 para 21 aulas no ano de 1928. Além disso, no processo de expansão da intervenção municipal na Educação configurou-se também a manutenção e o aumento das subvenções às escolas paroquiais e particulares, esta ação pode ser constatada quando observamos a tabela 02, sobre os números da intervenção municipal na Instrução Pública Municipal:

Tabela 02 – Intervenção Municipal na Instrução Pública Municipal (1921-1928)

Aulas	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928
Particulares Subvencionadas	03	03	03	03	03	03	03	04
Paroquiais Subvencionadas	01	01	01	01	03	04	04	04
	04	04	04	04	06	07	07	08

Fonte: Livre adaptação dos Relatórios Intendenciários

Ao analisarmos a tabela acima, algumas observações podem ser feitas, entre elas, que a administração municipal no período de 1921 a 1928, pouco alterou o número de subvenções às escolas particulares, visto que havia um número significativo de escolas particulares na cidade de Bagé.

215 Cabe lembrar que a partir do ano de 1916, o governo do Estado subvencionava 14 aulas municipais. Neste sentido, os Relatórios Intendenciários ao apresentarem o número total de aulas municipais somavam as subvencionadas pelo Estado com as aulas mantidas pela Intendência.

216 Cabe salientar que no processo de análise dos Relatórios Intendenciários da cidade de Bagé, percebeu-se que após o ano de 1920, só haviam duas ocorrências de aulas estaduais no município, uma delas referia-se ao Colégio Elementar e a outra a escola isolada do Professor Arthur Domingos Orfino. Especificamente ao Professor Arthur D. Orfino encontramos as primeiras referências sobre sua atuação no município de Bagé no Relatório da Instrução Pública do ano de 1912.

Porém, por outro lado, neste mesmo período ocorreram aumentos significativos nas subvenções municipais às escolas paroquiais, esta ação possivelmente demonstra a relação de *cordialidade e convergências* entre os republicanos bajeenses e as ordens católicas existentes na cidade, estes *acordos diplomáticos* são defendidos por Corsetti (1998, p.137): “*A conciliação que se efetuou entre o Estado gaúcho e a Igreja Católica [...] possibilitou os favores mútuos com os quais as duas instituições marcaram sua trajetória na história rio-grandense*”.

Sendo assim, ao nos debruçarmos sobre as fontes examinadas, entendemos que no processo de expansão da Instrução Pública Municipal, ocorrido na cidade de Bagé entre os anos de 1925 a 1929, a gestão municipal de Carlos Cavalcanti Mangabeira imprimiu à cidade um novo reordenamento urbano e social em todos seus aspectos, porém, sua grande contribuição se verificou na configuração e na organização de um ***Sistema Educacional Municipal e na consecução do município pedagógico***.

Este movimento inaugurado na gestão intencional de Carlos Mangabeira, edificou um novo planejamento educacional e conferiu ao município de Bagé um quadro de mudanças significativas de ordem administrativa, estrutural, educacional e pedagógica.

Entretanto, estas mudanças também provocaram novas implicações educacionais na cidade como a municipalização do Gymnasio Nossa Senhora Auxiliadora, o estabelecimento do Conservatório Municipal de Bagé e a construção da Praça de Desportos.

De certo, os discursos políticos e as ações administrativas no transcorrer da década de 1920, possibilitaram certa centralidade à educação nas proposições dos governos republicanos gaúchos, logo, ela passou a ser concebida como um direito do cidadão e como uma necessidade para o progresso social e cultural da nação. É possível afirmar, então, que a educação se tornou um dos principais instrumentos da regeneração dos cidadãos, como também um elemento fundamental na execução das reformas sociais, responsáveis pelo advento da modernidade republicana.

No planejamento das políticas públicas e na organização da educação estadual, os republicanos gaúchos transferiram para a escola pública, o papel fundamental e relevante na consecução do projeto republicano gaúcho da Primeira República. Segundo Corsetti (2008, p. 80):

Ao longo da Primeira República, o Rio Grande do Sul vivenciou um [...] projeto de modernização conservadora cujo objetivo fundamental era a consolidação do sistema capitalista no Estado. Nesse contexto, os dirigentes republicanos de orientação positivista definiram uma política que culminou numa organização do setor educacional na qual a escola pública foi estrutura de acordo com o projeto modernizador [...]

É em meio a este quadro geral, que ao assumir a Intendência Municipal no ano de 1925, Carlos Cavalcanti Mangabeira – republicano histórico de Bagé – assumiu uma postura austera no combate ao analfabetismo e promoveu um projeto de regeneração da sociedade bajeense através da educação contida seu projeto da Instrução Primária Pública.

Neste contexto, ao reunirmos os aspectos mais representativos da política pública do *Sistema de Educação Municipal* e da organização da educação no período de Mangabeira (1925-1929), afirmamos que estas ações demonstraram todo o esforço na expansão e consolidação da educação primária, secundária, artística e física na cidade de Bagé no final da Primeira República.

Na perspectiva de apontar este empenho educacional, é importante salientar que os investimentos municipais com a Instrução Primária Pública, obtiveram um aumento percentual de 45% entre anos de 1926 e 1929, e que também os investimentos educacionais perfizeram uma média de 7,95% do orçamento total nos últimos anos da década de 1920, como se pode observar no Quadro 01, abaixo:

Quadro 01 – Orçamento de Despesas do Município com outras ordens percentagem²¹⁷

	Ano 1926	Ano 1927	Ano 1928	Ano 1929
Orçamento Total Anual	1.486.000,000	1.552.000,000	1.997.000,000	2.211.500,000
Administração Pública	63,08%	61,92%	61,36%	62,27%
Segurança Pública	17,63%	17,72%	16,50%	15,60%
Iluminação e Higiene Pública	9,76%	10,63%	10,63%	10,63%
Despesas Diversas	1,14%	1,93%	2,26%	3,39%
Auxílios Municipais	0,20%	0,19%	1,24%	0,11%
Educação Municipal	8,21%	7,60%	8%	8%

Fonte: Livre adaptação dos Relatórios do Orçamento

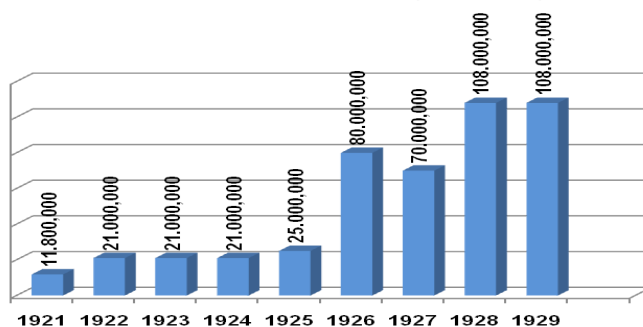
Outro importante a ser analisado e que as despesas com a Instrução Primária Municipal passam a ocupar o quarto lugar no orçamento total do município de Bagé. Ademais, é importante destacar que dentro da *Categoria Iluminação e Higiene Pública*, podem ser enquadradas as despesas com a criação, inauguração e manutenção da futura Praça de Desportos de Bagé, que foi planejada após 1925, pelo Intendente Carlos Cavalcante Mangabeira. Sendo assim, os investimentos com a educação passam a ocupar uma maior relevância dentro do orçamento financeiro da Intendência Municipal de Bagé.

Na perspectiva de elucidar os dados empíricos encontrados nos relatórios do orçamento municipal no transcorrer da década de 1920 em relação às questões educacionais do município de Bagé, elaboramos o Quadro 02, somente com dados relativos à Instrução Pública Municipal.

Quadro 02 – Somente despesas com Educação Pública Municipal

²¹⁷As categorias usadas na elaboração e composição do Quadro 01 tiveram por base, os dados encontrados nos Relatórios do Orçamento do município de Bagé/RS.

EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL (1921-1929)



Fonte: Livre adaptação dos Relatórios do Orçamento

Ao iniciar nossas análises, lembramos que, em nossa compreensão, Educação Pública Municipal, se refere somente aos investimentos relativos com as escolas primárias mantidas pelo município. Sendo assim, com base nos dados expostos na Quadro 02, percebe-se que no transcorrer da década de 1920, ocorreu um paulatino aumento nos gastos intencionais com a Educação Pública Municipal.

Mas, somente com o início da gestão de Carlos Cavalcanti Mangabeira em 1925, os investimentos públicos em relação aos gastos financeiros com a educação sofreram aumentos substanciais e graduais em decorrência do processo da expansão da Educação Pública Municipal. Em relação a estes investimentos, percebemos que os valores gastos no ano de 1921 – 11.800\$000 – quando comparados com os valores empreendidos no ano de 1929 – 108.000\$000 – representa um aumento quase 10 (dez) vezes maior, em relação ao início da década.

Por outro lado, ao compararmos os valores médios dos valores empregados em educação municipal da gestão de Tupy Martim Silveira (1921-1924) com a gestão de Carlos Cavalcanti Mangabeira²¹⁸ (1926-1929), observaremos que ocorreu aumento percentual de 350% nos investimentos municipais.

Portanto, afirmamos que o período do Intendente Municipal Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) priorizou como ação governamental à Educação Pública Municipal.

Com base nestas conclusões, uma das heranças educacionais de sua gestão relaciona-se com a efetiva aplicação de recursos financeiros para a expansão, estruturação e normatização da Educação no município de Bagé.

Deste modo, é possível afirmar que os gastos empreendidos com a Educação Pública Municipal, entre os anos de 1925 e 1929, pela gestão do Intendente Carlos Cavalcanti Mangabeira foram também responsáveis na promoção de todas as reformas pensadas pela Intendência Municipal

²¹⁸Cabe salientar que o primeiro *orçamento* pensado pela gestão municipal de Carlos Cavalcanti Mangabeira, foi aprovado em setembro de 1925, pelo Conselho Municipal para o ano posterior.

de Bagé na implantação do Sistema Educacional Municipal.

Neste sentido, as fontes pesquisadas nos indicam que também no processo da estruturação da Instrução Pública Municipal, intensificou-se o estabelecimento de normas, padrões de funcionamento e regras de controle que determinaram a estrutura do primeiro Sistema da Educação Municipal de Bagé.

Sendo assim, as ações administrativas e os discursos educacionais foram um elemento propulsor para o avanço econômico, científico e político da sociedade bajeense, bem como, vincularam o espaço da escola pública como um elemento essencial para a difusão dos ideais cívicos, morais e republicanos.

Conforme o que apresentamos anteriormente, parece importante destacar a função da educação na cidade de Bagé no governo da Intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira. Em seu período como intendente, as questões educativas tomaram um fôlego maior, quer seja por suas raízes políticas ou por seus ideais republicanos.

Mangabeira encontrou na Instrução Primária Pública a possibilidade de vincular os ideais do positivismo e os preceitos republicanos da educação pública, demonstrando que o ensino era o caminho mais viável e rápido no processo de civilizar o povo e de modernizar a nação.

Enfim, a maior herança educacional de Carlos Cavalcanti Mangabeira como Intendente Municipal de Bagé entre os anos de 1925 a 1929, foi o estabelecimento do processo da expansão da educação propagado pelo primeiro Sistema Educacional Municipal e da organização do município pedagógico.

Ademais, neste processo promoveram-se várias reformas na Instrução Pública Municipal, tais como, a normatização da educação municipal, a municipalização do Gymnasio Nossa Senhora Auxiliadora, a encampação municipal da Escola de Música e a construção da Praça de Desportos, um templo dedicado a conjugação de todos os discursos republicanos presentes na Primeira República gaúcha.

Afinal, a educação foi à melhor forma e/ou caminho encontrado pelos positivistas para preconizar os símbolos, as crenças, os rituais e os valores da República, e, além disso, foram especialmente a partir do governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira que se manifestaram todas estas possibilidades na campanha gaúcha e na Rainha da Fronteira.

Referências

CARVALHO, Carlos Henrique de. **O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: a Educação em Minas Gerais no início da República (1889-1906)**. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara (UNESP), v.05, n 02, 2010;

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

_____. **Uma história sobre trajetórias dos professores públicos do Rio Grande do Sul (1889-1930)**. In: Revista História & Perspectivas, Uberlândia, nº 38, jan. jun 2008, p. 79-98

DALABRIDA, Norberto. **Disciplina e Devoção: O Ginásio Catarinense na Primeira República**. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio Grande do Norte: Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3151.pdf>. Acesso em 29/06/2013

FARIA FILHO, L. M. **Dos Pardieiros aos Palácios – Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Organização do ensino público no final do século XIX: o processo legislativo em Uberabinha, MG**. In: Cadernos de História da Educação. Uberlândia (MG): EDUFU, n. 2, 2004.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **História e memória da educação: a organização do sistema escolar em Uberabinha, MG, no final do século XIX**. In: Revista História da Educação. Pelotas (RS): UFPel/ASPHE, vol. 9, n. 17, abr. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

STEPHANOU, M. **Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira**. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes: 2005,

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. (Tradução: Alfredo Veiga-Neto).

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada**. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Relatórios e Regulamentos

Regulamento das Escolas Municipais. Bagé: Typographia da Casa Maciel, 1925.

Relatórios

Relatório Intendencial de Tupy Silveira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1914. Bagé: Typografia da Casa Maciel, 1914.

Relatório Intendencial de Tupy Silveira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1921. Bagé: Typografia e Encardenação do Povo, 1921.

Relatório Intendencial de Tupy Silveira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1922. Bagé: Typografia e Encardenação do Povo, 1922.

Relatório Intendencial de Carlos Cavalcanti Mangabeira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1925. Bagé: Typografia Casa Maciel, 1925.

Relatório Intendencial de Carlos Cavalcanti Mangabeira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1926. Bagé: Typografia Casa Maciel, 1926.

Relatório Intendencial de Carlos Cavalcanti Mangabeira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1927. Bagé: Typografia Casa Maciel, 1927.

Relatório Intendencial de Carlos Cavalcanti Mangabeira apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1928. Bagé: Typografia Casa Maciel, 1928.

OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS-EDUCACIONAIS DO GOVERNO BRIZOLA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ ATRAVÉS DAS PÁGINAS DO JORNAL CORREIO DO SUL

William Godinho de Moura Rodrigues²¹⁹
Universidade Federal do Pampa
William_bage@hotmail.com
Alessandro Carvalho Bica²²⁰
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Resumo

O presente artigo é um recorte da pesquisa que se encontra em andamento no curso de especialização *latu sensu* da Universidade Federal do Pampa, e tem por objetivo os reflexos da política educacional promovida no governo estadual de Leonel Brizola (1959-1963) intitulada: “*Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*”. Neste sentido, pretendemos compreender os impactos desta campanha no município de Bagé/RS, em seus dois primeiros anos, período em que ocorre a troca do Secretário de Educação e Cultura Mariano Beck para o bajeense Justino Quintana. Na compreensão deste processo político-educacional usamos como documento-fonte de pesquisa o jornal *Correio do Sul* editado no município, estes materiais foram analisados pela metodologia da análise documental e embasadas pela perspectiva teórica dialética, buscando compreender o dito e o não dito destes escritos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Escolas municipais primárias. História da Educação de Bagé.

Introdução

A escrita da História da Educação do município de Bagé precisa ainda de muitas pesquisas, sobretudo no que diz respeito à educação municipal do século XIX. Sobre o começo do século XX, destaca-se o trabalho de BICA (2014), que preenche uma lacuna histórica no período da República Velha (1889-1930), possibilitando uma compreensão das características educacionais, bem como o entendimento das relações entre a política castilhistaborgista com a educação bajeense.

Sobre a primeira década do século XX, entre os anos de 1903 e 1908, Bagé teve um significativo avanço educacional passando de 02 (dois) para 08 (oito) estabelecimentos de educação primária, tendo um aumento numérico de 400% nas aulas municipais. No que diz respeito às aulas mantidas pelo Estado o crescimento foi de 137,5% enquanto a iniciativa privada ficou com 7% de aumento. (BICA, 2013)

No ano de 1904, o Município de Bagé recebeu a instalação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora para o sexo masculino, e no ano seguinte instala-se o Colégio Espírito Santo para o sexo feminino, ambas instituições vinculadas a congregações eclesiais atendendo respectivamente a elite populacional da cidade.

219 Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas da Unipampa, campus Bagé.

220 Líder do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas da Unipampa, campus Bagé.

Entre os anos de 1910 a 1913, BICA (2013) afirma que na administração de José Octavio Gonçalves é elaborado um relatório detalhado sobre a Instrução Pública Municipal, onde indica que havia uma ausência de políticas públicas e uma insuficiência de aulas tuteladas pelo município, e que por outro lado uma presença massiva da ação da iniciativa privada nas questões educacionais (2013, p.160).

No governo de Martim Tupy Silveira (1914-1925), o pesquisador ainda revela que a partir do estudo feito pelo intendente municipal apresentado em relatório ao Conselho Municipal em 1914, o panorama da Educação Pública Municipal era, como vemos a seguir (2013, p. 167):

- Quase todas as aulas eram subvencionadas pelo Governo do Estado;
- Que o 1º Distrito (Bagé), zona mais urbana do município, possuía o maior percentual das aulas municipais (05 aulas); o maior número de matrículas, isto é, 249 alunos ou 49% do total e uma matrícula maior de meninas nas escolas municipais;
- Que o 5º Distrito (Santa Rosa) e 7º Distrito (Candiota) possuíam o mesmo número de aulas municipais, ocupavam conjuntamente o segundo maior número de matrículas do município e em suas aulas estudavam majoritariamente alunos do sexo masculino;
- Que o 3º Distrito (Olhos D'água), 4º Distrito (Palmas) e 6º Distrito (Rio Negro) possuíam conjuntamente apenas 04 aulas municipais, o menos número de alunos matriculados e um percentual de 37% de frequência total de alunos matriculados, como também, os alunos do sexo masculino predominavam em suas aulas.

Ainda, segundo o mesmo relatório estudado pelo autor, o estudo demonstra que havia 15 escolas particulares, todas oferecendo o ensino primário e 08 (oito) destas oferecendo também o ensino secundário. Nas estaduais havia 05 (cinco) aulas públicas e um Colégio Elementar. (BICA 2013, p.168).

Neste trabalho, BICA (2013, p. 202) afirma que em 1925, foi instituído o Regulamento das Escolas Municipais, subdividido em 07 (sete) capítulos que: *teve por objetivo unificar e controlar a Educação Primária Pública no município de Bagé*. Entre os anos de 1925-1929, período do intendente Carlos Cavalcanti Mangabeira, a instrução pública bajeense ganhou forma e cuidados tanto com a educação em si, quanto com os educandos e educadores. BICA acentua ainda que:

Podemos notar que nos artigos [do Regulamento das Escolas Municipais] [...], existem diversas preocupações quanto à necessidade da expansão do ensino primário no município como também nos distritos rurais com mais de 50 crianças, preocupações com a frequência escolar, com a infra-estrutura das escolas, com a tipologia do ensino, em relação à idade dos alunos, sobre as condições de saúde das crianças para o ingresso nas escolas, sobre o período e o horário das aulas. (2013, p. 203)

Estes avanços significativos ocorreram no período de governo do intendente Carlos Mangabeira (1925-1929) e servem como base teórica para o estudo proposto neste projeto de pesquisa. Partimos de pressuposto que os regulamentos que gerenciam as políticas públicas educacionais são necessários para mudanças que ocorrerão em todos os governos municipais.

Vale acentuar que neste trabalho, BICA (2013) traça um alinhamento político-ideológico

entre os intendentes municipais de Bagé filiados ao Partido Republicano Rio-Grandense e ao governo estadual conduzido neste mesmo período majoritariamente por presidentes estaduais do mesmo partido, este autor afirma ainda que: *os líderes republicanos na condução administrativa do Estado conferiram a escola e ao ensino público, o caminho principal para o êxito do projeto político republicano de educação*”.

Neste sentido, esta pesquisa busca entender as relações político-ideológicas entre o governo municipal de Bagé e o governo estadual de Leonel Brizola no período de 1959 à 1961, além de analisar a relação quantitativa de instalação e de distribuição de novas escolas primárias.

Neste recorte temporal, salienta-se que a chegada ao poder do petebista gaúcho Leonel de Moura Brizola em 31 de janeiro de 1959 através de eleições diretas e de uma campanha pautada em prol da educação fez com que Brizola acreditasse ter sido este o ponto fundamental de sua vitória no pleito eleitoral, como anotou Cemin (2010, p.4): *através de entrevistas publicadas em jornais, ele mesmo [Brizola] deixa claro que acreditava que as suas propostas vinculadas à educação tiveram papel preponderante na vitória eleitoral*. Além das questões educacionais, Brizola ainda acentuaria suas lutas políticas em questões divergentes no plano político nacional, tais como a reforma agrária, que seria realizada “na lei ou na marra” (FERREIRA e GOMES, 2014).

Segundo QUADROS (2001, p.1), o grande projeto de educação Brizolista, intitulado **“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”**, resultou: *resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público no estado*. Para o incremento educacional, QUADROS (2001) afirma que esta política traz os elementos da *doutrina formulada para o PTB por Alberto Pasqualini responsável por uma espécie de fundador que norteou as ações do partido e influenciou o discurso de outras lideranças*.

Alberto Pasqualini, importante político petebista entendia que seu partido, o Partido Trabalhista Brasileiro *constituía instrumento fundamental de implantação de um projeto de reformas sociais*, onde a educação era a primeira premissa política, pois, no entendimento de Pasqualini: *não poderá haver um regime democrático ‘sem que lhe preparem as bases econômicas, sociais e educacionais’*” (QUADROS, 2001, p.6).

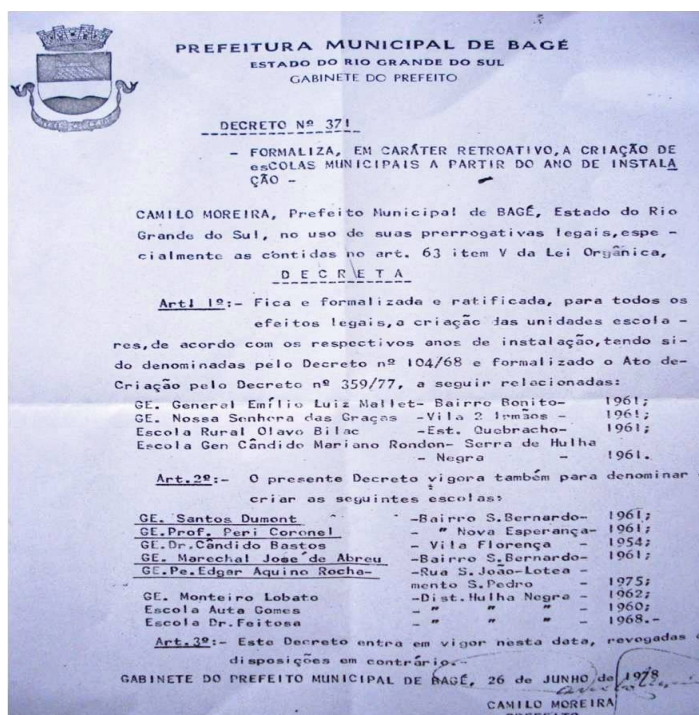
Para efetivar a grande campanha que Brizola e seu governo tinham proposto, era necessário remodelar as estruturas político educacionais no Estado do Rio Grande do Sul, Quadros (2001, p.2) afirma que para executar seu plano político educacional, Brizola teve que reorganizar em 04 (quatro) anos o sistema administrativo do Estado, como, por exemplo, reestruturar a Secretaria de Educação e Cultura, criando três superintendências: ensino primário, médio e técnico (cujo lema era *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*).

Para este fim, contou com um grupo técnico de trabalho coordenados pelo então, Secretário de Educação Estadual, José Mariano de Freitas Beck, este grupo constatou que havia um déficit de

284.652 vagas em todo Estado do Rio Grande do Sul, sendo preciso criar um programa de escolarização em massa para o Estado.

Paralelamente aos acontecimentos estaduais, verificou-se que o município de Bagé no período de 1959-1961, contou com a passagem de 03 (três) prefeitos municipais, Hugo Almeida Souza, Abib Ieffet e João Batista Fico (PTB) vinculados ao Partido Trabalhista Brasileiro, e que neste período ocorreu um aumento quantitativo do número de escolas primárias municipais e grupos escolares de acordo com a figura 1:

Figura 01 - Decreto nº 371 da Prefeitura Municipal de Bagé



Fonte: Acervo do Arquivo Municipal de Bagé

Na Figura acima, verificamos que o prefeito Camilo Moreira de acordo com o Art. 63, item V, da Lei Orgânica, decreta no Art. 1: a criação de 02 (duas) escolas e 02 (dois) grupos escolares com instalação datadas de 1961; e que no Art. 2: a denominação e criação de 02 (duas) escolas e 06 (seis) grupos escolares. Apesar de termos apenas 01 (uma) escola fundada no recorte temporal proposto para este estudo pode-se observar que o projeto do governo estadual de expansão descentralizada contempla o município de Bagé, logo no segundo ano de gestão do governo Brizola.

Sendo assim, entendemos que pesquisas na área de história da educação devem compreender os contextos históricos, sociais, culturais e políticos de seu período de investigação, especificamente a esta pesquisa, salienta-se que se estabeleceu uma política pública educacional de expansão do ensino primário no Estado Gaúcho.

Apesar da carência de documentos-fontes históricos e materiais de pesquisas sobre o tema proposto, obras referenciais como FERREIRA (2008), QUADROS (2001) e CEMIN (2010)

indicam que as posições políticas de Brizola, como militante de esquerda do PTB, a participação na **“Campanha da Legalidade”**, e questões sobre a educação no mesmo período estudado.

As pesquisas em história da educação, têm sido repensadas no Brasil principalmente nos últimos anos, e neste sentido propõem-se a estudar os mais distintos contextos históricos, explicando a gênese das instituições escolares²²¹, a arquitetura escolar, a formação de professores, história de vidas, bem como estudar as relações políticas, sociais e econômicas e suas implicações nas políticas públicas educacionais²²², nas práticas educativas e nos planos educacionais pensados e realizados pelos governos municipais, estaduais e federais.

A pesquisa no campo da história da educação tem enfrentado alguns problemas em relação ao cunho teórico de suas pesquisas, como explica Nagle (APUD Bontempi Jr, Toledo, 1993, p.4):

[...] o estudo do processo de educação beneficiar-se-á quando se encaixar na multiplicidade dos aspectos da vida social, na riqueza da vida cultural de determinado povo. Por esse motivo, o estudo tanto da organização como das práticas, no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quando no qual a educação aparece e se desenvolve e encontra sentido que configura seu modo particular de ser.

Neste sentido, os pesquisadores da história da educação também devem ter um firme propósito teórico, como relembra Tambara (1997, p. 36): *O historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. É esta vinculação que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente.* Ancorado nestes princípios de legitimidade dos estudos em história da educação, entendemos que pesquisas nesta área, são uma rica possibilidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de teorias e métodos investigativos.

Sendo assim, nosso trabalho tem como base metodológica a análise documental das notícias e artigos editados pelo jornal Correio do Sul²²³, pois como afirma BICA (2012, p. 10) [...] *a análise*

221O termo instituições escolares empregado nesta pesquisa remete-nos ao sentido da escola como espaço material, concreto e real, a partir da consideração de suas bases materiais, nas quais constituem os primeiros elementos de sua materialidade, isto é a arquitetura escolar, os modelos educacionais e as políticas públicas que constituíram sua gênese, consolidação e permanência através da história. Ainda sobre este assunto, ver WERLE, (2001); Nosella & Buffa (2005) e BICA(2006).

222Na perspectiva de compreender e/ou conceituar políticas públicas para a educação, compreende-se que as políticas educacionais se situam no âmbito das políticas públicas de caráter social, sendo assim, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Para compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão. Sobre as preocupações que os pesquisadores devem tomar no processo de análise e compreensão das políticas públicas, Saviani (1986, p.135), traz o seguinte alerta: **Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.** Neste sentido, o conceito de Políticas Públicas comporta várias significações. Para alguns, pode ocorrer uma redundância, visto que toda política, pela própria natureza etimológica da palavra é essencialmente pública. Este termo pode referir-se a diferentes áreas ou campos de atuação governamental, por exemplo política econômica, políticas sociais, ou ainda, ambientais. Pode remeter aos processos próprios da ação política, no que diz respeito aos instrumentos, regras e organização das forças que se enfrentam ou se articulam no espaço dos embates. Pode significar, ainda, as instituições políticas, como o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos. Sobre este assunto, consultar: AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados,1997.

223Cabe salientar, que o jornal Correio do Sul era o único matutino existente no município de Bagé/RS no período pesquisado, e que encontramos seu acervo completo e em perfeito estado de conservação no Arquivo Municipal de

documental se constitui em um importante aporte teórico-metodológico na pesquisa qualitativa, impulsionando o surgimento de novos aspectos de um tema ou de um problema de pesquisa.

Nesta perspectiva, entendemos que os jornais são ricas fontes de pesquisa e base material para importantes análises, pois além de representarem os discursos de uma determinada época, apresentam ainda o contexto político, social e econômico de um período histórico. Em relação aos jornais, BICA (2012, p. 4) afirma que: *sempre foram usados para descrever ações, opiniões e mudanças pretendidas pelos dirigentes do Estado e/ou instituições escolares possuindo uma importância como meio de divulgação de suas práticas.* Portanto, estas práticas podem/devem revelar pensamentos, ideologias e sentidos das políticas educacionais, logo merecem ser investigadas e analisadas para possibilitar a construção de narrativas históricas do objeto pesquisado.

Neste sentido, um de nossos objetivos é analisar como às ações promovidas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul no campo educacional foram impressas e noticiadas nas páginas do jornal Correio do Sul, além de perceber os reflexos destas ideias no município de Bagé. Logo, o olhar para esta fonte de pesquisa nos ajuda a compreender os discursos produzidos de uma época. A importância do jornal para a história da educação podem ser verificadas nas palavras de RIBEIRO, SILVA e SILVA:

A imprensa escrita – jornal e revista – tem atributos que a qualificam como fonte potencial para a história da educação, sobretudo porque veicula um discurso educacional e o materializa em formas *textuais* – carta dos leitores, editorial, artigos de opinião, textos noticiosos, classificados etc.; *iconográficas* – fotografias, charges, cartuns, gráficos, tabelas, dentre outras; e *gráficas* – a distribuição hierárquica de textos e imagens na página. Além disso, visto que o jornal é tido como meio de comunicação de massa, sua circulação tende a impor discurso vazado em texto e imagem como uma verdade maciçamente ou rechaçada em massa. (2014, p. 227)

No processo de análise do jornal Correio do Sul, não pretendemos realizar uma análise de discurso das notícias encontradas, mas promover e inferir análises, ancoradas no método da pesquisa documental. Logo, pretendemos verificar se ocorreu no município de Bagé/RS, um possível alinhamento com os discursos políticos-educacionais da campanha “*Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*” de Leonel Brizola (1959-1961).

Portanto, a escolha pelos procedimentos usados pela *análise documental* como abordagem técnico-metodológica, são imprescindíveis como possibilidade de desvendar aspectos da temática escolhida e dos problemas da pesquisa e ao escolhermos a *metodologia histórico-crítica*, como *perspectiva teórico-metodológica* desta pesquisa foi fundamental para a escrita deste trabalho e para o tratamento das fontes. Ademais, lembramo-nos que o comportamento do historiador deve ser de procurar indagar, questionar e perguntar ao documento-fonte para alinhar sua(s) pergunta(s) de Bagé.

pesquisa(s) para chegar aos resultados que se pretende.

A partir destas considerações iniciais nos detemos primeiramente em uma análise da postura política do jornal documento-fonte utilizado nesta pesquisa. O jornal Correio do Sul, desde a sua fundação em 20 de Setembro de 1914, por João Fanfa Ribas, sempre teve uma ideologia-partidária vinculada aos ideais do Partido Federalista. Este jornal desde sua fundação preocupou-se em “instruir” o povo bajeense sobre a política e realizar campanhas a favor de políticos vinculados a sua ideologia político-partidária e promover uma franca oposição aos candidatos do Partido Republicano Rio-Grandense no período da Primeira República.

Estas concepções editoriais sempre estiverem presentes, mesmo após décadas de circulação, como podemos observar em sua notícia de 21 de Maio de 1959:

Nascido como jornal de oposição, em época em que havia um perfeito divisor de águas entre dois grandes grupos políticos que se degladiavam, o **“Correio do Sul” sempre se destacou na imprensa rio-grandense como um órgão de combate e, em diversas épocas tem usado linguagem que desagradou os “donos” da situação dominante**, não pela sua virulência verbal e irreal, mas por mostrar ao povo os prejuízos causados à coletividade pelos máus administradores. **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 21 de maio de 1959, p, 01)

Esta “veia” política oposicionista esta presente no jornal desde sua fundação e é também marcante entre os anos de 1959 e 1960, onde o jornal se posiciona politicamente contrário a situação do município em relação ao governo e aos candidatos do Partido Trabalhista Brasileiro. Estas considerações podem ser feitas no artigo de 07 de Novembro de 1959, intitulado *“Petebismo: Miséria e Fome”*:

E o município bagêense está sendo administrado pelo PTB há oito anos e quem afirmar que os seus adversários são responsáveis pela anarquia em que está mergulhada a comuna, ou é idiota ou é deslavado mentiroso.

Portanto, o eleitor que der o seu voto aos candidatos do Executivo e ao Legislativo do PTB, estará entendendo que tudo marcha às mil maravilhas, que não há crise, que os preços não subiram, que não há roubalheira e que o pobre vive de barriga cheia e vestido. **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 07 de novembro de 1959, p, 02)

O jornal bajeense também é contrário à política populista do PTB, sendo assim é contrário aos planos e projetos dos dois petebistas de maior prestígio no cenário político da época: João Goulart, Vice-Presidente da República e Leonel de Moura Brizola, Governador do Estado do Rio-Grande do Sul como mostra o artigo do dia 05 de Março de 1959, cujo título era *“A Impostura de Ontem e a Mesquinharia de Hoje”*:

O famoso Partido Trabalhista Brasileiro, o célebre partido de Getúlio Vargas e da “Carta Testamento”, o PTB dos **demagogos que choromingam com voz tremida e olhos úmidos** cada vez que falam nos “pobres”, nos “humildes” e desafortunados, o PTB que é, segundo seus porta-vozes, necessariamente o partido dos trabalhadores e dos assalariados, este PTB de João Goulart, Leonel Brizola e Fernando Ferrari está agora, depois de conquistar o

governo, querendo negar aos servidores mais pobres, mais humildes e desafortunados do Estado o pagamento do salário mínimo. **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 05 de março de 1959, p, 01)

Portanto, percebe-se que o jornal Correio do Sul procurava em seus editoriais formar opiniões e assumir pontos de vista particulares sobre diversos projetos políticos, projetos de Lei e muitas vezes utilizava a ironia, o deboche e o escárnio sobre a situação política nacional e estadual.

O jornal Correio do Sul ainda apresenta em seus artigos críticas severas ao governo estadual, sem poupar termos pejorativos, comparações e até xingamentos pessoais a figura de Leonel Brizola, como mostra o artigo “*A Fôrça do Hábito*” do dia 08 de julho de 1959, onde diz:

Durante quatro anos êle [Leonel Brizola] ocupou o microfone da rádio falando errado para se fazer entender pelas massas, conforme tem explicado. De tanto falar errado, adquiriu o hábito. Agora, como Governador, continúa falando e escrevendo errado como **um gurí vadio do curso primário**. É a fôrça do hábito... **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 08 de julho de 1959, p, 03)

Apesar de todos estes protestos contra a figura do governador, o jornal não esquecia da sua oposição ferrenha à política de Brizola, onde podemos encontrar alguns artigos que atingem diretamente uma das bandeiras políticas do PTB, a Reforma Agrária. A chamada no título da reportagem demonstra a posição política deste artigo escrito por Herculano Gomes, vereador do Município de Bagé pelo partido de oposição ao governo, onde se lê “*Reforma Agrária... (ou REFORMA AGARRA ELEITOR)*”, do dia 28 de Maio de 1959:

Pois, o grande Partido Trabalhista Brasileiro, por seus incontestes líderes no Congresso Brasileiro, falam tanto em reforma agrária e aos se reunir a CONVENÇÃO DO PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO, justamente em BAGÉ, centro agropecuário por excelência, escolhem, como representantes dêsse mesmo Partido para as eleições municipais [...] Mas, si na terra da ovelha, da vaca, do trigo, do milho, da aveia, nós iniciamos pecando criminalmente pela omissão dos elementos capazes e interessados no assunto, **então nós estamos fazendo palhaçada, não queremos nada com reforma agrária, queremos sim REFORMA PARA AGARRAR OS EMPRÊGOS E A RECEITA para botar fora, como está acontecendo nêstes malfadados últimos anos de administração municipal.** **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 28 de maio de 1959, p, 02)

As críticas em letras garrafais contra as bandeiras de luta do PTB não estavam apenas no nível federal, a principal bandeira de luta de Brizola em sua campanha política foi a educação como nos mostra QUADROS (2001, p, 2):

Em 1958, ainda candidato, Brizola destacava as propostas vinculadas à educação como um dos pontos fundamentais de sua campanha, atribuindo-lhes papel preponderante em sua vitória eleitoral:

Foi meu plano de educação, de erradicação do analfabetismo e de **criação de escolas em todo o estado**, uma das principais razões de minha vitória eleitoral. Mobilizei o professorado, os pais e a mulher rio-grandense e, de um modo em geral, as classes

humildes, para participarem dessa **cruzada redentora** (*O Nacional*, 03/02/1959, p.2)

Nas próprias palavras de Brizola, podemos constatar que este usou a linguagem política populista para arregimentar votos com o projeto de criar escolas em todo estado para erradicar o analfabetismo em uma “cruzada redentora”.

A cruzada em prol da educação leva o nome de “*Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*”, campanha esta que também será combatida de todas as formas pelo matutino local, primeiramente encontramos uma crítica com relação ao pagamento do salário dos professores onde segundo o artigo “*Professora Municipal, Essa Grande Esquecida*”, do dia 21 de Abril de 1959, podemos ler:

[...] enquanto isso, o professorado vem conseguindo subsistir a êsse atraso de quase um ano e recebendo (quando recebe) seu limitado salário de Cr\$ 3.700,00 que não condiz de maneira alguma com as altas responsabilidades de sua missão.
E mesmo assim, com esta situação revoltante, vai-se para as rádios contar e contestar fatos, chorar mitos, renegando no entanto, ao esquecimento coisas como esta, de tão transcendental importância, porque sabemos que nesta contingência não mais é possível cumprir com os deveres de bom professor e assim temos o prejuízo enorme refletido nessas dezenas e dezenas de crianças bagêenses. (Jornal Correio do Sul, 21 de abril de 1959, p, 02)

Neste artigo, percebemos a crítica ao atraso dos salários dos professores, engloba problemas da gestão anterior para o novo governador que havia assumido há pouco mais de 2 meses, contudo estas críticas eram igualmente, colocando explicitamente a culpa na figura política que ocupava o executivo estadual.

Outras denúncias são igualmente graves como compra de votos e corrupção. Todas estão diretamente ligadas à política de “Crescer descentralizando” de Brizola. Seus projetos de construção de escolas assumidos pela Secretaria de Educação e Cultura chefiada por Mariano de Freitas Beck no ano de 1959, são duramente criticados em todos os pontos possíveis. Começamos a analisar o artigo “*Novas Escolas e Novas Oportunidades*”, do dia 2 de Julho de 1959:

Já no último ano do governo trabalhista do General Ernesto Dorneles, foi iniciado um grandioso plano de construção de prédios escolares por todo o interior do Estado [...]. **Fôra então criado, junto à Secretaria de Educação e Cultura, um serviço de construção de prédios** ao qual foi atribuída a fiscalização das referidas obras, bem como, a movimentação das verbas necessárias à execução do mencionado plano.
Após iniciadas várias obras, já começaram a surgir no plenário da Assembleia Legislativa, através da palavra dos deputados da oposição da época, **algumas denúncias de que o dinheiro público que deveria ser aplicado na construção dos prédios escolares, estava sendo malbaratado. (grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 2 de julho de 1959, p, 02)

O jornal Correio do Sul traz sérias acusações ao governo estadual sugerindo que existiam provas contundentes e mencionando processos administrativos. É nítida a comparação de que se outro trabalhista realizou plano similar para a educação e tais obras que teriam irregularidades, isto

indica que as obras de Brizola, outro trabalhista, poderão ter o mesmo caminho, esta ideia é fomentada pelo próprio título do artigo. Na sequência do mesmo artigo:

Quem compulsou os autos do inquérito administrativo, teve a oportunidade de constatar a existência de vários delitos de peculato e de desvio de verbas. Vários funcionários que trabalhavam naquele serviço recebiam diárias por serviços prestados em vários municípios do Estado ao mesmo tempo. Tais funcionários, como Deus, eram onipresentes. [...] Foram ouvidos vários empreiteiros de obras e pelos seus depoimentos, ficou constatado que os seus serviços eram pagos em dôbro do preço contratado. Em outro município, o engenheiro chefe do serviço de construção de prédios adquiriu um caminhão de carga com o dinheiro que retirou da respectiva Coletoria e destinado ao pagamento da construção de um Grupo Escolar, registrando o veículo em seu nome. (grifos meus) (Jornal Correio do Sul, 2 de julho de 1959, p, 02)

Como se pode ver o jornal fazia uso de seus arquivos e terminava por resgatar na memória do povo, fatos que indicavam que tais desvios constavam nos autos do processo mencionado, e que iriam acontecer novamente no governo Brizola. Chamamos a atenção para o fato de que o jornal menciona que o Secretario de Educação e Cultura na gestão de Ernesto Dorneles era Mariano de Freitas Beck, que retorna a esta mesma secretaria no governo de Leonel Brizola, assim como a política de agregar verbas para aquela secretaria e criar dentro dela um projeto de construção de prédios é a mesma lógica brizolista.

No ano de 1959, o jornal Correio do Sul deixa de lado as pesadas críticas, pois em 06 de janeiro de 1960, temos o artigo abaixo cujo título chama atenção tendo em vista a forte oposição do ano anterior: *“Reivindicação Atendida”*. O jornal publica o artigo com ideia de vitória devido a troca de secretários no governo Estadual:

[...] hoje temos a satisfação de registrar que, enfim, **graças à derrota eleitoral que o atual Governador sofreu, nos principais redutos eleitorais do Estado, inclusive em Bagé, [...] foi realizada uma “reformulação” no Secretariado** e a Fronteira – particularmente o município de Bagé – foi contemplado com uma Secretaria. No dia 31 de dezembro foi noticiada pela imprensa da Capital do Estado nova modificação no Secretariado, o que acarretou a **substituição de Mariano Beck, então Secretário de Educação e Cultura, por Justino Quintana, líder do Gôverno populista na Assembléia Legislativa e deputado eleito pelo trabalhismo bagêense**, seu principal reduto eleitoral. **(grifos meus)** (Jornal Correio do Sul, 6 de janeiro de 1960, p, 02)

A partir deste momento, as críticas são focadas no novo Secretário de Educação e Cultura, já que este como bajeense poderia através de seu cargo e do conhecimento da realidade escolar de Bagé, promover toda e qualquer reforma em prédios assim como liberar verbas para a construção de novas escolas e grupos escolares como previa a campanha de Brizola.

A primeira notícia neste sentido, aparece em 08 de Janeiro de 1960, onde é anunciada a primeira visita do novo secretário à Bagé no artigo *“Chega Hoje à Tarde o Novo Secretário de Educação e Cultura”*:

Domingo, às 10 horas, haverá uma reunião no gabinete do prefeito municipal, com a presença do chefe do Poder Executivo local, durante a qual **será ajustado o convênio do ensino primário com o Governo do Estado e o plano de desenvolvimento do mesmo ensino no município.** (grifos meus) (Jornal Correio do Sul, 8 de janeiro de 1960, p. 02)

Este convênio citado na reportagem acrescido da visita do Prefeito Municipal de Bagé, João Batista Fico (PTB) à Porto Alegre para uma reunião com Leonel Brizola e alguns de seus secretários incluindo o novo Secretário de Educação e Cultura será o primeiro passo para a execução efetiva do projeto educacional de Brizola no Município de Bagé abrangendo quatro dos cinco expedientes principais do programa: 1) Convênios envolvendo Estado e Municípios para o fornecimento de ajuda financeira e técnica; 2) Construção, reconstrução, reparos e conservação de prédios escolares através da cooperação entre Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Obras; 3) Contratação de professores; 4) Concessão de bolsas de estudo. (QUADROS, 2001, p.3).

O jornal noticia em 14 de Fevereiro de 1960, traz os resultados positivos da reunião. A reportagem cujo título é *“Dr. João Batista Fico, Prefeito de Bagé, Expõe ao Correio do Sul os Resultados de Sua Viagem a Porto Alegre”* nos traz a seguinte informação:

Apesar de estar cercado de funcionários, correlegionários e amigos do Prefeito Municipal, não se fez de rogado para responder algumas perguntas que lhe foram formuladas sobre **o acôrdo firmado para maior número de professôras no magistério municipal. Disse o dr. João Batista Fico que Bagé passará a ter 43 escolas, conforme o acôrdo e uma por fora – a Escola Centenário – pela verba especial, oferecida pelo deputado Justino Quintana.** Informou também que as novas professôras terão o curso ginásial e as nomeações serão feitas pelo município e pagas pelo Estado, com os vencimentos estabelecidos pela Prefeitura de Bagé. (grifos nossos) (Jornal Correio do Sul, 14 de fevereiro de 1960, p, 02)

Como podemos notar, a notícia do acordo entre governo municipal e o governo estadual, relata sobre a construção de escolas e sobre a contratações de professoras subvencionadas pelo Estado. Na mesma reportagem outra importante informação é passada pelo Prefeito Municipal e também se enquadra no projeto educacional de Brizola:

Outro ponto abordado pelo chefe do Executivo Municipal, em sua palestra com o CORREIO DO SUL, foi o problema da construção do Colégio 15 de Novembro [...] **Afirmou o dr. João Batista Fico que a construção daquele educandário será iniciada brevemente, aproveitando o interêsse do Secretário de Educação e Cultura, deputado Justino Quintana,** que se encontra bem entrosado do assunto e julga o mesmo necessário o levantamento do prédio já que o atual não mais satisfaz as exigências pelo número de alunos cada vez maior. (grifos meus) (Jornal Correio do Sul, 14 de fevereiro de 1960, p, 02)

Portanto, podemos observar que o jornal Correio do Sul ressalta que o novo Secretário de Educação e Cultura está interessado nos problemas relativos à educação do município de Bagé e vem cumprir outra diretriz do governo Estadual. Em outra reportagem do dia 29 de Maio de 1960,

Justino Quintana passa a informação para uma Comissão Interpartidário de Vereadores de Bagé que o Município será contemplado:

[...] nesse plano com sete milhões e duzentos mil cruzeiros, sendo que quatro milhões e duzentos mil e setenta mil cruzeiros já havia sido liberado pelo Tribunal de Contas do Estado, para ser empregado dentro de poucos dias na construção de escolas. (Jornal Correio do Sul, 29 de maio de 1960, p, 02)

Podemos observar que as promessas de construção de um novo prédio para o Colégio 15 de Novembro e que as verbas para a construção de 43 unidades escolares já estão sendo liberadas.

Por fim, a concessão de bolsas de estudo para crianças contempla quatro dos cinco pontos identificados no projeto de *“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”*, e que foram aplicados ao Município de Bagé como podemos observar na reportagem *“Bolsas de Estudo”*, do dia 11 de Março de 1960:

[...] Para suprir as deficiências dos orçamentos domésticos e a falta de estabelecimentos públicos para atender a todos que pretendem continuar estudando após o curso primário, **em boa hora o Estado resolveu criar as chamadas bolsas de estudos**. Pelo sistema de bolsas de estudo, **o Tesouro estadual paga o valor das matrículas e as mensalidades e, ainda, a manutenção do aluno quando se tratar de internato**, aos respectivos estabelecimentos de ensino particular. Mas, segundo seu regulamento, só têm direito a tais bolsas alunos de pais comprovadamente pobres, pois o número delas é limitado. (**grifos meus**) (Jornal Correio do Sul, 11 de março de 1960, p, 02)

Como opositor que era o jornal Correio do Sul, não se limitou apenas a citar que “em boa hora” chegavam às concessões das bolsas de estudos, mas no parágrafo seguinte teceu críticas ferrenhas demonstrando oposição às políticas educacionais implantadas pelo Estado diante da alegação de compra de votos:

Quando o atual Governador assumiu o governo e mandou expedir novas instruções para a concessão de tais bolsas, todos que conhecemos os métodos inescrupulosos de proselitismo político usados pelo PTB, logo perceberam a exploração que viria. [...]

[...] Os candidatos petebistas convenciam aos interessados que bastava o preenchimento dos formulários para estar garantida a concessão de bolsa, mas o voto de cada interessado e de toda a família, e até dos vizinhos, tinha de ser dado aos candidatos petebistas. (Jornal Correio do Sul, 11 de março de 1960, p, 02)

A fiscalização dos acordos e a execução dos projetos firmados entre Estado e Município ficaram a cargo do matutino opositor que não economizou palavras para criticar as ações governamentais, como vimos nas notícias anteriores como também para criticar a demora na execução das obras de construção e conservação/reparo nos prédios escolares. O artigo do dia 16 de Março de 1960, *“Só Promessas”*, sugere como o jornal vê naquele momento Justino Quintana:

[...] em nossa edição de ontem, ficamos sabendo que o professor Petrucci tem conseguido realizar vários melhoramentos no Colégio Estadual, eficientemente por ele dirigido. Assim,

suas paredes foram pintadas, principalmente as das salas de aulas, vidros quebrados foram repostos e até empedrado foi em parte o pátio do estabelecimento. Entretanto, S. S. não recebeu recursos da Secretaria da Educação e Cultura para custear tais despesas. Seu prestígio político de antigo lutador das hostes trabalhistas locais, não foi decisivo junto ao atual Secretário, aleito deputado por Bagé, sua terra natal e concededor das necessidades locais; [...] (Jornal Correio do Sul, 16 de março de 1960, p, 02)

A notícia de que Justino Quintana não teria colaborado na reforma do colégio é desmentida pelo mesmo jornal no dia 3 de Abril de 1960, “*FARPAS*”, como demonstra o artigo escrito por Dr. José Oliveira Rosa que:

Em um dos seus artigos louvaminheiros, o George, para ressaltar o trabalho do seu diretor – êle é professor no mesmo Colégio – chegou a afirmar que, para fazer melhoramentos no seu estabelecimento, nada recebera da Secretaria de Educação, onde Justino brinca de Secretário. CORREIO DO SUL não perdeu tempo e já lançou um editorial metendo o pau no Justino. Entretanto, tomei conhecimento, ouvindo uma palestra do meu leitor professor Petrucci, que o Justino conseguiu remeter um caminhão de material. [...] (Jornal Correio do Sul, 3 de abril de 1960, p, 02)

Após a releitura do fato, o colunista do “*FARPAS*” escreveu em 17 de Abril de 1960, outro artigo sobre a educação que nos revela diante do ponto de vista do articulista a situação das escolas bajeenses:

Informaram-me que, com exceção da Escola Artesanal Secretário Vieira da Cunha, os demais prédios escolares do Estado, em nosso Município, apresentam um aspecto de abandono. Vidros quebrados, por cujos buracos penetra chuva que ocasiona o apodrecimento da madeira das janelas e, penetra vento e água, em dia de chuva, obrigando os professores fechar os postigos, o que dificulta a visão de alunos e professores; rebôco caído; assoalho e fôrro apodrecendo em consequência das goteiras no telhado. Se o prédio possui pátio, o muro que o cerca está caído, como estão apodrecendo as cercas de madeira, ou de arame. (Jornal Correio do Sul, 17 de abril de 1960, p, 02)

Estas críticas pontuais sobre os problemas da educação bajeense e a riqueza de detalhes dos artigos em torno das condições físicas das instituições escolares de Bagé surgem, como podemos observar em uma cronologia a partir da ascensão do Deputado Justino Quintana à Secretaria de Educação e Cultura. O acordo firmado entre o Governo do Estado e o município de Bagé é aplaudido pelo matutino local, todavia a promessa de repasse de verbas e a efetiva execução de obras no município de Bagé não são registradas entre os anos de 1959 e 1960.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o jornal Correio do Sul, opositor à política petebista de João Goulart e Leonel Brizola, atuou de forma veemente no que diz respeito à fiscalização dos projetos, acordos, obras e repasse de verbas entre Estado e Município. Ficou nítida a oposição em todos os níveis, seja

ele no plano Federal ou Estadual, nas críticas pessoais à figura do Governador, a plataforma de governo do PTB e a descrença quanto ao projeto político-educacional englobado na campanha ***“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”***.

Pouco se falou em educação no ano de 1959, mas quando Justino Quintana assume a Secretaria de Educação e Cultura, o jornal cessa as críticas ao preço da carne verde e custo de vida e começa uma série de denúncias que incluem compra de votos através da concessão de bolsas de estudo, o resgate dos autos do processo que constavam segundo o jornal desvios de verbas no último governo Estadual do PTB induzindo o leitor de que ocorreria a mesma situação no governo Brizola e a forma como eram combatidos os projetos e mudanças dentro do Governo através de artigos sustentados pelo deboche e sátira nos revelam.

Concluimos, que os reflexos políticos da campanha educacional de Brizola são exibidos nas páginas do matutino em textos que apresentam forte resistência em demonstrar os avanços na área educacional, assim como a cooperação entre Estado-Secretaria de Educação e Cultura-Município de Bagé.

Por outro lado, os acordos de cooperação firmados entre o prefeito de Bagé João Batista Fico também membro do PTB e o Secretário Justino Quintana não se mostraram concretizados até o final do ano de 1960. A construção do novo prédio do Colégio 15 de Novembro, o início da construção das 43 escolas primárias municipais e dos dois grupos escolares ficou no papel.

Por fim, uma ressalva deve ser feita. Como citamos no início deste artigo, este trabalho é apenas um recorte de uma pesquisa maior que engloba os períodos de 1959 a 1963, sendo que segundo os planos de Brizola no setor da educação a campanha ***“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”*** engloba duas outras metas cujos *slogans* são ***“Duas Mil em 2 anos”***, referente a construção de 2 mil prédios escolares em todo o Estado entre os anos de 1960-1961, seguindo a política de “expandir descentralizando” (QUADROS, 2001, p.3) e a escolha do ano de 1961 como ***“O ano da escolarização”***.

Baseado nestes apontamentos o município de Bagé, apesar de não ter efetivamente consolidado os objetivos da campanha educacional do Governo do Estado, estava com a ajuda vital do novo Secretário Justino Quintana e que pelas análises das reportagens demonstram que as metas estavam sendo buscadas através das concessões das bolsas de estudo, contratação de professores e reforma/conservação de prédios escolares.

Referências

BICA, A. C.. **Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em

Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

_____. **A pesquisa em história da educação: caminhos, etapas, e escolhas no trabalho do historiador.** In: Anais do XII ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012.

_____. **A Organização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do. 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 11 de março de 2015

CASTANHA, André Paulo. **Discussão desenvolvida na disciplina História, Historiografia e Levantamento de Fontes.** *Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, realizada pelo Colégio de Pedagogia da Unioeste – Campus de Cascavel, 2004 – 2006.*

CEMIN, Viviana. **Não só de pão vive o homem: a construção de escolas no governo Brizola a partir das fotografias da Assessoria de Imprensa do Palácio Piratini (1959-1963).** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, V. 1, 2010.

CERTAU, Michel de. **A escrita da História.** 1º edição, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Jorge. GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil.** 1º edição, Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2014.

FERREIRA, Jorge. **Brizola em panfleto: as ideias de Leonel Brizola nos últimos dias do Governo de João Goulart.** São Paulo: Projeto História, n.36, p.103-122, jun, 2008.

_____. **Leonel Brizola, as esquerdas e a radicalização política no Governo Goulart (1961 – 1964).** S/D.

JR. Bruno Bontempi, TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias.** PERSPECTIVA, Florianópolis, UFSC/CED, NUP. n°20, p.9-30, 1993.

LEMIESZEK, Cláudio. GARCIA, Élide. **Primazias de Bagé: Um guia Incompleto.** EDIURCAMP, Bagé. p. 12-18, 2013.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação.** In: Eccos - Revista Científica, São Paulo, v. 7, n.2, p. 311-368. jul-dez, 2005.

PRADO, Eliane Mimesse. **A importância da utilização das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação.** Campo Grande: INTERMEIO, v.16, n° 31, p-124-133, jan./jul. 2010.

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul**. TEIAS, Rio de Janeiro, nº3, p. 1-12, jan/jun. 2001.

_____. **“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”: política educacional e arquitetura escolar no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Anais ANPED – UPF, 1999.

RIBEIRO, Betânia Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Faria da; SILVA, Maria Aparecida da. **Jornal como fonte: uma das pontas do iceberg nas narrativas em história da educação**. In: Cadernos de História da Educação. v.13, nº1, p.219 – 231, 2014.

SAVIANI, Demerval et al. **História e história da educação: O Debate Teórico-Methodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. – 5ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1983.

_____. **Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf. Acessado em: 06 de Abril de 2015.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. . Campinas: SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

TAMBARA, Elomar. HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais do IV Seminário Internacional. UNICAMP-FE, p. 34-40, 1997.

WERLE, F. O. C. et al. Colégios femininos: identidade, história institucional e gênero. In: **Revista da Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº10, junho, 2001.

“UMA SENSAÇÃO DE QUE A GENTE PODE TUDO”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A GREVE DOS PROFESSORES NO COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS EM 1979

Luciana Vivian da Cunha
Universidade do Vale dos Sinos
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação
luciana728@gmail.com
Luciane Sgarbi Grazziotin
Universidade do Vale dos Sinos
lusgarbi@terra.com.br

Resumo

Este estudo analisa as narrativas de duas professoras, cujas memórias ajudam a compreender como ocorreu o período da greve do magistério no ano de 1979, na cidade de Porto Alegre. Assim, por meio da metodologia História Oral, refletiu-se sobre o período estudado, a partir das memórias de sujeitos docentes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, relacionando-as a fatos publicados no jornal Zero Hora. A pesquisa conclui que o processo de memória não é algo individual, e que uma vivência pode prolongar-se gerando outros movimentos, outras sensações, outros ideais.

Palavras – chave: memórias; história oral; greve

Introdução

O presente estudo diz respeito a uma importante escola que se destacou no cenário da educação pública do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente ao longo do século XX, trata-se do “Julinho” nome pelo qual ficou conhecido.

A fundação do Colégio Estadual Júlio de Castilhos data no dia 23 de março de 1900, junto à Escola de Engenharia de Porto Alegre, intitulando-se de Gymnasio do Rio Grande do Sul.

Em 1905, o estabelecimento passou a designar-se Instituto Gymnasial do Rio Grande Do Sul. Em 1908, a Escola de Engenharia, prestando homenagem a Júlio Prates de Castilhos²²⁴, denomina o estabelecimento com o nome Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos. Com a demanda crescente de alunos, no mesmo ano, o Engenheiro Manoel Itaquí projeta um imponente prédio para a Instituição.

Com o regulamento expedido pela Escola de Engenharia no dia 24 de março de 1923, passou-se a nomear Instituto Júlio de Castilhos. Em 1942, foi criado o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, sendo ministradas as disciplinas do Curso Ginásial e dos Cursos Clássico e Científico. Em 1943, são constituídas as primeiras turmas femininas no Colégio e é criado o Grêmio Estudantil Júlio de Castilhos. Em 1947, forma-se o Centro de Professores Júlio de Castilhos.

No mês de novembro de 1951, um incêndio de causas desconhecidas destrói completamente o prédio do Colégio. No dia 29 de junho de 1958, o novo e atual prédio do Colégio foi entregue à

224 Júlio de Castilhos, em 1891, foi eleito pela Assembleia Estadual o primeiro Presidente do Estado do Rio Grande do Sul após a proclamação da República, no mesmo ano, ele redigiu o projeto da Constituição Gaúcha, baseada nos princípios positivistas.

comunidade, localizando-se na Avenida Piratini, do Bairro Santana da cidade de Porto Alegre.

A opção pelo Colégio deu-se considerando a importância dessa instituição e o histórico engajamento de seus professores e alunos em questões políticas e sociais²²⁵, não só na capital do RS, mas em todo o contexto educacional gaúcho.

Para dar início às reflexões desta pesquisa, cujo objetivo é analisar determinadas representações sobre a greve do magistério de 1979, construídas a partir de relatos de professores do Julinho e das notícias de jornais da época, traz-se definições acerca da palavra “greve”. Visto que, através da conceituação, elucida-se de forma concisa, este movimento: Greve “interrupção voluntária e coletiva do trabalho pelos funcionários, para obtenção de benefícios materiais ou sociais” (HOUAISS, 2010). Ainda, “greve é um estado em que o cidadão, face à insatisfação de necessidades fundamentais, abandona a conduta de um ser *em si*, para ser *para si*.” (FLORIANO, 1990, p.32).

Nesse estudo, entende-se representação a partir de Chartier quando afirma que [...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (2011, p.16).

É nessa perspectiva que se constitui como possibilidade de análise memórias orais e escritas, para entender, em certa medida, o momento de deflagração do movimento que ficou conhecido como “Greve de 79” e o lugar ocupado pelo Colégio Estadual Júlio de Castilhos nesse movimento.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido analisa as representações construídas pelas narrativas de duas professoras do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, juntamente a algumas reportagens publicadas no jornal Zero Hora, referentes à greve de 1979 na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Trata-se de outra dimensão de investigação advinda de uma pesquisa intitulada “*Liberdade pequena: memórias no Colégio Estadual Júlio de Castilhos do período da ditadura civil-militar (Porto Alegre/ RS, década de 1970)*”.

Após a delimitação do tema de pesquisa para obtenção do grau de mestre, muitos documentos ficaram sem análise, assuntos instigantes foram mencionados nas memórias produzidas para a dissertação, entre elas um assunto recorrente relacionado às greves do magistério.

No ano de 1979, milhares de trabalhadores brasileiros entraram em greve em todo o Brasil, e o Estado do Rio Grande do Sul foi um dos protagonistas no movimento. Em 1978, os ferroviários de Santa Maria, juntamente aos trabalhadores das confecções Wollens S. A. em Porto Alegre, já

²²⁵Essa informação baseia-se em documentos com cunho militantes encontrados no acervo da escola bem como no expressivo número de alunos desse estabelecimento que assumiram papel de destaque na sociedade gaúcha como políticos, repórteres, líderes sindicais entre outros. Nesse âmbito pode-se citar: Luiz Eurico Lisboa, Nilton Rosa, Luciana Genro, Moacyr Scliar, Paixão Côrtes, Lasier Martins, Tânia Carvalho, entre outros.

havia parado. No mês de março de 1979, ocorreram pelo menos quatro greves no Estado: a dos trabalhadores da indústria do fumo, as greves dos médicos residentes da Santa Casa de Misericórdia e dos lixeiros, e, entre essas, a que despertou o interesse para o desenvolvimento desta pesquisa: a greve dos professores do ensino público estadual, em Porto Alegre e em diversos municípios do interior.

De forma sucinta pode-se dizer que a greve dos professores foi liderada pelo CPERS²²⁶, teve duração de treze dias e foi considerada uma das mais marcantes do período. A greve deu-se devido ao não cumprimento de um acordo assinado pelo governador Sinval Guazzelli, no qual havia prometido um aumento salarial de 70% e a fixação de um piso salarial, equivalente, na época, a três salários-mínimos. A reivindicação estava na pauta em virtude da desvalorização salarial ocorrida durante o período da ditadura civil-militar.

Essa breve descrição do movimento é apenas uma sinalização inicial para se pensar as proporções desse evento e o que ele significou em termos sociais nesses primeiros anos que antecederam o final da ditadura ocorrido em 1983 com as manifestações em prol das eleições diretas.

São distintas as dimensões desse movimento que incitam algumas das questões que se problematizam neste estudo.

“O que mediatiza a deflagração de uma greve é a existência de necessidades insatisfeitas e a possibilidade de conquista da satisfação dessas necessidades” (FLORIANO, 1990, p.32). Portanto, além das memórias de professoras do Julinho, os jornais da época que se constituíram em documentos, contribuíram para o entendimento de alguns aspectos do movimento grevista.

1 LENTES E FERRAMENTAS

Com o intuito de construir uma possível história da greve de 1979, através daqueles que vivenciaram esse episódio, sem recorrer somente a documentos escritos, utilizou-se como metodologia para a composição deste artigo a História Oral, a memória foi utilizada como um documento com suas potencialidades e limitações, considerando que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento.” (BOSI, 1995, p.39)

A História Oral amplia a possibilidade de interpretações do passado, posto que através de registros de testemunhos permite o acesso de “histórias dentro de histórias”.(ALBERTI, 2008, p.155) Sendo assim, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.(BOSI, 1995, p.55)

Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo. (AMADO, 1995, p.132)

As memórias das professoras resignificaram experiências por elas vivenciadas. Os relatos a respeito da greve são realizados junto a um grupo social específico, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, são memórias interligadas, tecidas por distintos sujeitos, participantes do movimento grevista em maior ou menor medida, que compartilharam do momento que se pretende historicisar.

“Nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, na realidade, nunca estamos sós.” (HALBWACHS, 1990, p.26)

As memórias das professoras, que vivenciaram este período de greve em 1979, estão cercadas de fatos e pessoas que fizeram parte desta história. Ratifica-se tal vivência, através da conceituação feita por Amado (1995) com o termo “vivido”, uma vez que,

O vivido remete à ação, a concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência. (p.131)

Sobre o processo de recordar, salienta-se que “varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado”. (ALBERTI, 2005, p.23)

Dessa forma, “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.” (BOSI, 1995, p.55)

As análises e reflexões, aqui propostas, são feitas a partir do testemunho oral de duas professoras que atuaram no Colégio Estadual Júlio de Castilhos na década de 1970, e vivenciaram a greve de 1979. A gravação das narrativas foi realizada no Colégio Estadual Júlio de Castilhos no ano de 2014, com aproximadamente quarenta minutos. Considera-se para esse estudo que, “toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo.” (AMADO, 1995, p.133)

Além dos testemunhos orais, será utilizado para produção de dados empíricos, o jornal Zero Hora do ano de 1979, do mês de abril, que se encontra disponível no Museu da Comunicação Hipólito José da Costa situado na cidade de Porto Alegre. Os jornais foram pesquisados e registrados digitalmente, após a realização das entrevistas.

As análises empreendidas neste estudo estão vinculadas, então, a reportagens do jornal Zero Hora. Destaca-se aqui, que o jornal como fonte documental deve ser utilizado com cuidado, uma vez que as notícias estão diretamente relacionadas aos contextos político e social, e permitem

produzir, a partir dos indícios, uma representação da realidade da época analisada. Observando, nesse caso, que o jornal era publicado em uma época de repressão e censura da imprensa, contudo, o jornal Zero Hora “desde a sua fundação em maio de 64, sempre assumiu um discurso que afirmava uma suposta neutralidade.” (LOSS, 2001, p.29)

Luca (2008, p.129) destaca a censura sendo um aspecto relevante a ser considerado em impressos, principalmente em regimes autoritários,

Não há como deixar de lado o espectro censura. Em vários momentos, a imprensa foi silenciada, ainda por vezes sua própria voz tenha colaborado para criar as condições que levaram o amordaçamento. O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o estado novo e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político.

Utiliza-se, nesta investigação, documentos escritos e orais com o objetivo de cruzar informações, relativizando as fontes constituindo assim, um fragmento da história.

2 O COLÉGIO JÚLIO DE CASTILHOS APOIA A GREVE

No dia 03 de abril de 1979, a capa do Jornal Zero Hora traz estampada em manchete a deflagração da greve dos professores do Rio Grande do Sul, comandada pelo CPERS.

Figura 1

A greve nos jornais.



Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa Jornal Zero Hora 3 de abril de 1979. Capa.

A imagem apresenta um auditório repleto de professores e sinaliza que o “governo mantém o diálogo aberto”, declarando que as “reivindicações estão em estudo”.

Uma nota foi publicada no mesmo dia da manchete acima, trazendo as reivindicações da classe, entre elas consta a nomeação de 2 mil professores e a postura do secretário de Educação diante da situação.

Figura 2

Nota reivindicatória.

Na nota, nada sobre a greve

Uma nota que não faz qualquer referência à decisão dos professores do Magistério Público de entrarem em greve a partir de amanhã, foi distribuída ontem no Palácio Piratini pelo secretário da Educação, Leônidas Ribas, depois de uma reunião que durou duas horas e meia com o governador José Augusto Amaral de Souza. Da reunião, que analisou a decisão da assembléia geral dos professores, também participaram os secretários Mário Knijnik, da Fazenda Maurel Müller, do Planejamento, e Olímpio Tabajara, da Administração. A nota oficial do governo estadual sobre o problema é a seguinte, na íntegra:

“Por determinação do Senhor Governador do Estado, os Secretários da Fazenda, Coordenação e Planejamento, Administração e Educação estiveram reunidos hoje à tarde no Gabinete do Secretário da Fazenda, analisando as possibilidades de atendimento das reivindicações dos professores do Estado.

Entre as diversas alternativas estudadas e discutidas na oportunidade, foi enviada ao Governador Amaral de Souza proposta de nomeação de dois mil professores aprovados em concurso, mensalmente.

A medida acima foi aprovada e começará a ser executada a partir do mês de abril do corrente ano. O número foi estabelecido tendo em vista que a capacidade de instrução de processos pela Secretaria da Administração é limitada.

Quanto às promoções que deveriam ser efetuadas em 15 de outubro de 1978, não realizadas em virtude, do disposto na legislação eleitoral, os atos correspondentes já estão sendo elaborados, por determinação do Governador, pela Secretaria da Educação, com efeito retroativo àquela data.

No que se relaciona ao pedido de aumento, os Secretários comunicaram ao Governador que estão aguardando a indicação dos representantes da classe para serem examinadas as alternativas existentes”.

Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa - Jornal Zero Hora 3 de abril de 1979. p.25.

No dia 05 de abril uma matéria indicando o posicionamento das escolas públicas estaduais de Porto Alegre, em relação à greve, é destaque no jornal Zero Hora, nela a decisão do Colégio Júlio de Castilhos em dar apoio unânime e irrestrito à greve.

Dois dias após, observa-se, que outros sindicatos, como o Sindicato dos Médicos do Rio Grande do Sul, manifestaram-se publicamente, apoiando a greve dos professores. Ainda é possível perceber que outros colégios como o “Gay da Fonseca”, estão aderindo ao movimento.

Figura 3

Greve do magistério seus apoiadores.

GUERRA

Professores do Julinho já decidiram: não aceitam o aumento proposto

Nos primeiros colégios da capital, professores e alunos movimentaram-se nos preparativos para a greve marcada para hoje. Alguns posicionaram-se decididamente contra a proposta do governo — como os do Julinho — outros adotaram atitudes mais cautelosas.

Em Assembléia Permanente, os professores do Júlio de Castilhos não aceitavam ontem pela manhã a contraproposta do Governo do Estado, em conceder um estafes mobilizados, e formados em comissão", explica o professor Roberto Monte da Rocha, presidente do Centro de Professores do Julinho. "Os professores que estão em aula estão discutindo com os alunos o que vai acontecer quando entrarmos em greve".

Mesmo tendo o apoio integral dos seus alunos, os professores do Julinho estavam pedindo que os alunos não interferissem no movimento", com faixas e cartazes, para não tumultuar". Ontem, o Centro de Professores do Júlio de Castilhos emitiu a seguinte nota oficial:

"O Corpo Docente do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, reunido em Assembléia Geral Extraordinária em 03 de abril do corrente, convocada pelo centro dos professores do Colégio, decidiu, por unanimidade, dar seu apoio total e irrestrito às decisões tomadas pela Assembléia Conjunta das Entidades de Classe do Magistério Gaúcho que, no dia 02 de abril próximo passado, optou pela greve geral como única e derradeira forma de conseguir o atendimento de suas reivindicações. O Centro de Professores do Colégio Estadual Júlio de Castilhos comunica, ainda, que os professores do estabelecimento permanecerão em Assembléia permanente até a consecução de seus objetivos".

Piso salarial, exigência não esquecida

Apoio do Sindicato dos Médicos

O Simers (Sindicato Médico do Rio Grande do Sul) enviou telegrama ao Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul manifestando a total solidariedade da classe médica ao movimento grevista. O texto do telegrama é o seguinte:

"O Sindicato Médico do Rio Grande do Sul, no momento em que o Magistério chega ao nível de saturação e parte para a drástica solução da greve, leva a sua solidariedade aos professores gaúchos. Sabedores dos graves problemas enfrentados pelo Magistério, que se refletem na formação de nosso mais valioso patrimônio — a Juventude —, apresentamos ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul nosso apoio às legítimas manifestações da classe. O Sindicato Médico do Rio Grande do Sul manifesta sua esperança em relação a uma decisão favorável do atual governo, pois tem consciência que o novo governador saberá agir de acordo com o seu passado de empreendimentos e entusiasmo, em relação ao grande desafio do futuro: a adequada formação dos jovens que dirijam os destinos da nossa terra".

Alunos já entraram em greve no Gay da Fonseca

Os alunos da Escola de II Grau Odila Gay da Fonseca entraram em greve na noite de terça-feira e só retornarão às aulas quando o professor Adell Sells, demitido da escola na semana passada, retornar ao trabalho. Segundo os estudantes, o professor, que lecionava inglês na escola, foi substituído por pertencer ao grupo de oposição sindical e estar participando do movimento que reivindica melhores salários para o magistério. Ontem pela manhã, 30 alunos da Escola Odila Gay da Fonseca estiveram na Secretaria de Educação com objetivo de entregar ao secretário Leônidas Ribas um abaixo-assinado com 350 assinaturas dos alunos do colégio, pedindo o retorno do professor Adell, "o único professor formado em Inglês que já tivemos em três anos de II Grau".

O grupo de alunos da Escola Odila Gay da Fonseca chegou em frente



A sala vazia e o sinal do movimento no Colégio Profâsio Alves

Fonte: Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa. Jornal Zero Hora 5 de abril de 1979, p.24.

O aumento proposto pelo governo de 55% não foi aceito pelos professores, desencadeando assim a greve do magistério. Além disso, a falta de valorização através de uma carreira profissional de funcionários públicos efetivados, oferecendo melhores condições de trabalho, um Plano de Carreira justo, considerando o tempo de serviço no município para promoção, também fomentou a greve, conforme observado no relato da professora Neiva

O fato do governo manter contratado por dez anos professores. Por exemplo, eu fiz um concurso para entrar no Júlio, mas eu não sou uma efetivada, eu sou uma contratada, aquele concurso era para me dar o direito de ter uma vaga aqui, mas não efetivada, e o concurso não saía, e o concurso saiu, mas a nomeação não. Então, havia uma massa de professores trabalhando no estado, ganhando como contratados, sem vínculo, sem direito, e o concurso feito, realizado, só precisava a assinatura do governador, foi a primeira grande greve do magistério, foi em março de 79, aquela greve, ela explodiu uma sensação de que a gente pode tudo, sabe, ela é muito boa para a autoestima, porque colocou a sociedade junto aos professores, que era a primeira categoria a gritar no momento de fechamento político (Entrevista Neiva Schäffer, 2014).

No relato da docente podemos notar que o significado e o ato de realização de uma greve vão muito além das conquistas do direito de trabalhador, vê-se a motivação, o engajamento de um

profissional com o propósito de sentir-se mais valorizado e menos invisível diante da sociedade.

3 MEMÓRIAS DOCENTES E NOTÍCIAS

Um coletivo de alunos engajados no processo de redemocratização do país e a uma conjuntura propícia a outros tantos interesses, constituíram um ambiente propício a visibilidade das lutas docentes que convergiu para que os alunos do Julinho também manifestassem seu apoio à greve dos professores, no ano de 1979.

Figura 4

Faixa de apoio dos alunos à greve dos professores.



Fonte: Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa. Jornal Zero Hora 3 de abril de 1979, p.32.

O relato da professora Neiva corrobora essa ideia de engajamento atribuída ao perfil do aluno juliano da década de 1970:

Quando eu te falo do brilho da luta política do Julinho, tu estás falando da luta de adultos, os jovens que estavam se preparando para o vestibular tinham 18, 19, 20 anos. O irmão do Ney Lisbôa (Luiz Eurico Lisbôa) tinha 18, 19. Então, tu tinhas alunos mais velhos, muito mais maduros, para tu discutires política mais afincado. (Entrevista Neiva Schäffer, 2014)

Percebe-se na narrativa da professora o destaque para a maturidade intelectual dos alunos, para lidar com questões políticas dos mais variados setores, além do envolvimento com causas ambientais, por exemplo, como relatado pela professora Ruth:

A greve de 79 foi uma escola, a greve teve um marco muito importante para os alunos. Nós

terminamos a greve e o Kaa-eté²²⁷ é fundado em abril de 79. Essa ação deixa bem clara a importância do professor, como um transformador, tinha que se engajar. Então, a Neiva, eu e outros professores, até professores bem mais tranquilos, entraram assim, junto conosco na luta ambiental. (Entrevista Ruth Bulhões, 2014)

Essa greve despertou, nos professores envolvidos, a consciência da sua importância e responsabilidade como cidadãos, levando-os a desenvolver projetos de atividades extraclasse e a corresponder aos anseios dos alunos de uma educação mais abrangente e condizente com seus ideais. (BULHÕES, 2000, p.105)

A greve de 79 e a criação do Kaa-eté são duas coisas interligadas, por que sempre a Neiva dizia assim: “se não começasse a greve, talvez não tivesse saído o Kaa-eté”. Porque ali, nós despertamos pra força do professor e a responsabilidade social. E aí em seguida, ela pôs a gente a refletir. (Entrevista Ruth Bulhões, 2014)

No relato da professora Ruth, nota-se a influência da greve nos alunos e professores, tanto durante como o pós-greve. Assinala o fato como um ato de luta da classe trabalhadora que desenvolve uma sensibilidade para a consciência cidadã, lutando por direitos que não estavam diretamente presentes ou relacionados ao Colégio.

“A atitude do grevista é a de quem dá um salto de um estado de alienação, da ideologia do oprimido, para começar a alcançar autonomia de decisão até chegar à sua libertação.” (FLORIANO, 1990, p.32).

As palavras dos professores refletem a ideologia preponderante no momento vivido, a qual salienta as questões de opressão e luta de classe vivenciada pela sociedade de então.

Figura 5

Nota sobre o posicionamento do Julinho, como instituição, em relação à greve.

²²⁷O grupo *Kaa-eté – Movimento Ecológico no Julinho* foi criado no dia 30 de abril de 1979, composto inicialmente por dez alunos do 2º ano do segundo grau do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, para a criação contou com a intermediação das professoras de Biologia (Ruth Bulhões) e de Geografia (Neiva Schäffer). O grupo surgiu a partir da participação de uma palestra do agrônomo José Lutzemberger, preocupando e sensibilizando os alunos quanto a questões ambientais, como a preservação da Amazônia, por exemplo.

DECISÃO

O **Julinho** seria, de qualquer forma, o colégio mais efervescente da tarde. Mesmo que seu diretor, o professor Heitor Lopes Fialho, tivesse afirmado que “a imprensa tem livre acesso e estou completamente tranqüilo”, o clima da escola não era dos melhores. “Não posso fazer nada, a decisão dos professores é soberana e vou respeitá-la de qualquer maneira”, dizia Fialho. Na frente da sala dos professores, todavia, as discussões eram ouvidas pelo menos atento dos alunos que passava pelo corredor central da escola.

Lá dentro, o diretor do Centro de Professores, Roberto Monte da Rocha, insistia na tese de que a decisão da assembléia de segunda-feira não havia sido homologada pelos professores do colégio Júlio de Castilhos. Enfatizava que somente a partir da reunião da noite, quando os 386 professores da escola se reuniram no centro, poderia ser divulgado a posição dos professores do **Julinho**. A maioria dos professores sublinhava que essa decisão era acontecimento “do passado”, fato irreversível, e que não seria modificado pelo encontro marcado para o turno da noite.

“Só falta o **Julinho** furar a greve”, observava, com ironia, um dos membros do Grêmio Estudantil do colégio. “Seria o fim da picada”, dizia outro aluno. Em verdade, o sabidamente mais movimentado quadro de alunos de Porto Alegre não está a lhelos à greve. Faixas apoiando o movimento dos professores eram retiradas incansavelmente pelos funcionários da escola e os anúncios para a manifestação das 19h30min, em solidariedade aos grevistas, eram recolhidos a todo o momento. “Não apoiamos o movimento para matar aula, já que a gente terá que recuperá-las no final do ano, mas porque representa a atitude tomada por outra parcela da população, que já não consegue agüentar a situação atual do País”, dizia com serenidade um dos muitos alunos que se concentravam na praça frontal ao colégio, ontem de tarde.

Fonte: Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa. Jornal Zero Hora 4 de abril de 1979, p.35

A reportagem visibiliza a posição de três instâncias, direção da escola, diretor do centro de professores e alunos, em seu turno cada qual se posicionando em relação à deflagração da greve.

A efervescência do Colégio, também pode ser presenciada no testemunho da professora Neiva, quando relatado o envolvimento das professoras do Julinho na difusão da greve entre as escolas públicas estaduais de Porto Alegre e do interior.

Eu lembro que eu estava indo de carro, com mais duas colegas, lá para a Restinga, para fazer uma palestra sobre greve. O Julinho saiu a mobilizar outras escolas, digamos assim, o Centro de Professores do Julinho tinha uma força de mobilização maior dentro do CPERS naquele momento, ainda que o papel do sindicato fosse conseguir o aumento no interior.

As escolas do interior nos ligavam para saber qual seria a nossa posição na assembleia para ir com o Júlio. Ai, nós saímos daqui para a Ilha da Pintada, Tiradentes que as professoras queriam nos escutar. Indo para o Raul Pilla, os Brigadianos fizeram um sinal para nós pararmos o carro, de certo não sabiam que nós éramos professoras, eles queriam uma carona, nós estávamos em duas, eu e uma colega dirigindo. No caminho, eles ficaram sabendo que a gente estava indo fazer uma

palestra contra o governo, tu tens que ver os elogios, então assim, eles disseram “você são a nossa voz”, então de repente o magistério, aqui no Julinho, com a gente liderando. (Entrevista Neiva Schäffer, 2014)

As memórias da professora Neiva são emblemáticas no entendimento das proporções que tomava o movimento grevista e o papel do Julinho nesse contexto. Ao mencionar que iam fazer uma palestra sobre greve em outra escola, nos leva a crer que o assunto necessitava de esclarecimento. É importante ter clareza que, há no mínimo 20 anos, o Rio Grande do Sul não era palco de um movimento dessa natureza por parte dos professores, se é que algum dia havia sido, considerando as proporções que tomou.

Assim como na narrativa de Neiva, Ruth também destaca a participação efetiva do Centro de Professores do Colégio Estadual Júlio de Castilhos na greve, ressaltando a influência do sindicato em sua adesão ao movimento:

A gente funcionou com o Centro de Professores também, participei de todas as greves, embora, às vezes, não tinha me dado conta, mas se o meu sindicato entrou, também vou entrar, por que eu acho assim, a força de um sindicato está no povo na rua. Eu brincava, eu acho que os professores pensam que povo são os funcionários, trabalhadores,[...] da construção civil, esses tem cara de povo. E a verdade é que o dia que esse povo for pra rua, talvez o mundo também venha. O povo somos nós todos (Entrevista Ruth Bulhões, 2014)

Figura 6

Auditório Araújo Viana, Porto Alegre, 5 de abril de 1979.



Fonte: RODEGHERO, 2013.

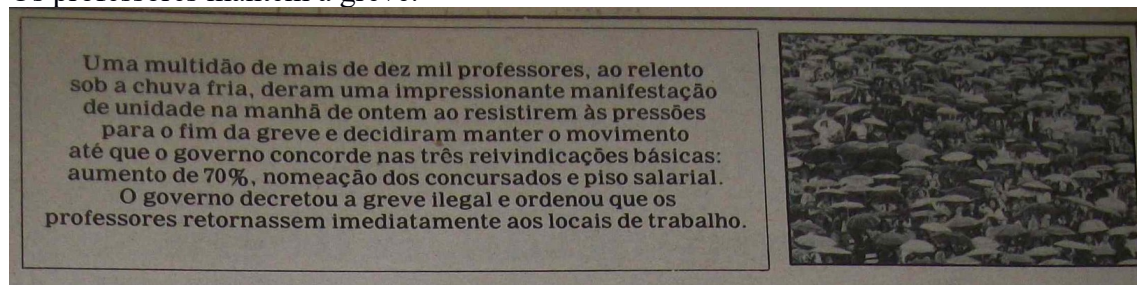
Esta imagem se disseminou como símbolo de um movimento, de uma geração, 10 mil trabalhadores do magistério público, que apesar da chuva, não se abstiveram de comparecer a assembleia geral dos professores estaduais durante a greve do CPERS de 1979. Tal assembleia foi

tão significativa, que em nota a Secretaria de Educação suspendeu as aulas das escolas públicas estaduais na data, para que assim os professores pudessem comparecer ao evento e analisar a proposta apresentada pelo governo: aumento de 55% para o magistério, a nomeação de 2 mil professores concursados e a publicação de promoções.

No entanto, conforme descrito no excerto abaixo, os professores decidiram manter a greve, sob as condições das três reivindicações básicas, sendo assim o governo decretou a greve ilegal, por infração do art. 162 da Constituição Federal, do Decreto-lei nº 1.632, de 4 de agosto de 1978, bem como o do art. 203 VII, do Estatuto dos Funcionários Civis do Estado, combinado ao art. 126 do Estatuto do Magistério Público Estadual²²⁸.

Figura 7

Os professores mantêm a greve.



Fonte: Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa Jornal Zero Hora 6 de abril de 1979. p. 29.

Considerações finais

“Magistério encerra a greve de 13 dias”, destaca o Jornal Zero Hora em sua capa no dia 18 de abril de 1979. Treze dias de luta, de reivindicações por valorização da classe do magistério. Como conquistas obtiveram a nomeação de 20 mil concursados e 70% de aumento salarial, parcelados. No entanto, essa descrição mostra somente os dados contabilizáveis de um movimento como a greve.

As representações das professoras sobre a participação do Julinho na greve de 1979 estão relacionadas mais a questões subjetivas, aos seus sentimentos com relação ao movimento a prioritariamente conquistas materiais obtidas.

Ao rememorar, as professoras consideraram como significativo, além das vitórias salariais, outros momentos como a fundação do Grupo Kaa-eté logo após o término da greve, a força que o

228BRASIL, Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm> Acesso: junho de 2015.
BRASIL, Decreto-lei nº 1.632, de 4 de agosto de 1978. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103887/decreto-lei-1632-78>> Acesso: junho de 2015. BRASIL, Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/export/legislacao/estadual/doc/Leis_Estaduais_2012_Tomo_II_2012.pdf> Acesso em: junho de 2015. BRASIL, Estatuto do Magistério Público Estadual do RS. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp> Acesso em: junho de 2015.

Centro de Professores do Julinho teve na mobilização, a importância de ser “a voz” de outra classe trabalhadora, como os Brigadianos. Na escuta das memórias percebe-se que uma passeata, uma palestra, uma aula são oportunidades de lutar pelos seus direitos trabalhistas e engajar-se como cidadã consciente, diante de uma sociedade repressiva.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p.17).

Nas notícias apresentadas no jornal, nota-se a presença constante da participação do Colégio Júlio de Castilhos no movimento da greve, retratando dessa forma, uma possível realidade que lá ocorria, como as reuniões de decisão e o apoio dos alunos.

Um movimento como a greve pode apresentar diferentes significados, dependendo da posição social que o sujeito ocupa. Talvez, alguns momentos sejam coloridos com o lápis do tempo, como diz Mario Quintana em seu poema *Álbum para colorir*, outros nem tanto. Contudo, o que se percebe ao longo do estudo é que o movimento grevista atribuiu um outro significado, para além das negociações com o governo, relacionado a concepção de cidadania.

Portanto, conclui-se que, com a greve o professor sentiu-se valorizado, visto pela sociedade, motivado a construir um projeto com os alunos, a mobilizar-se enquanto classe trabalhadora da área da educação em busca de direitos, em busca de ideais.

Referências

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso: Tradição, veracidade e imaginação em História Oral**. In: História, São Paulo, p. 125-136, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BULHÕES, Ruth. **Kaa-eté – uma experiência em educação ambiental**. In: COPSTEIN, Cora Schilling (Org.). **Eu vivi esta história no Julinho**. Porto Alegre: Didática Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UniversidadeUFRGS, 2002.

_____, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. DIFEL, 2011.

Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

FLORIANO, Décio Nunes. **Depoimento**. In: LIMA, Otávio Rojas (Org.). Memórias do Julinho. Porto Alegre: Sagra, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Pulo: Vértice, 1990.

LOSS, Mônica Vier. **O movimento estudantil em 68** – A visão do Jornal Zero Hora. In: SCHÄFFER, Neiva Otero; SILVA, Márcia Ivana de Lima e (Orgs.). O Julinho sempre foi notícia. Porto Alegre: Suliani, 2001.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante Guimaraens; DIENSTMANN, Gabriel. **Não calo, Grito**: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

Entrevistas:

Ruth Bulhões, 09 de julho de 2014, local Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Neiva Schäffer, 24 de julho de 2014, local Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

AS GREVES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA (1979-1990).

**Recorte temporal: Memórias da greve de 1987 – o acampamento na
Praça da Matriz**

Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio
Mestranda – Faced – UFRGS
betiozorio@gmail.com

Resumo

O presente artigo aborda as mobilizações de professoras, materializadas nas greves do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1979 a 1990. Para isso, foi escolhida a Escola Estadual General Flores da Cunha, em Porto Alegre, entre outros motivos pelo intenso envolvimento dos docentes nos movimentos grevistas. A partir desse lugar, a pesquisa elege como principal corpus documental narrativas de memória de professoras da escola em questão que aderiram total ou parcialmente às greves dos anos 1979 e 1990. A metodologia da pesquisa é a História Oral, desenvolvida a partir de entrevistas. Importa dizer que a investigação procura contextualizar as narrativas de memória em suas interfaces com o momento político vivido no país, especialmente, no Rio Grande do Sul. A abordagem da investigação não perde de vista as transformações ocorridas no magistério público diante políticas públicas vigentes, destacando o papel do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS - sindicato. Palavras chave: memórias docentes, greves de professores, História Oral.

INTRODUÇÃO

Memórias de professoras do Instituto de Educação - uma escola em greve.

A pesquisa está inscrita no campo da História da Educação, que, além de propor uma análise e reflexão sobre o processo educativo e escolar, pelo qual a humanidade elabora a si mesma, também possibilita uma visão mais alargada do fenômeno educativo, procurando fornecer aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, auxiliando na formação de uma cultura profissional.

Proponho aqui algumas reflexões em que as pessoas percebam-se como sujeitos de um passado/presente escolar, evitando que fiquem no esquecimento. Como afirma Nóvoa (1997, p.67) a História da Educação traz consigo o “estatuto da marginalidade” no sentido de que é preciso ouvir os agentes educativos da transformação, ouvir os atores, aqueles que foram sujeitos.

O lócus desta pesquisa é o I E Gen. Flores da Cunha. Sua escolha está relacionada a alguns fatos: primeiramente meu envolvimento profissional com a escola por 26 anos, o que me permitiu assistir, como professora, o processo desencadeado dentro da escola, dos longos

períodos de paralisações e das sucessivas greves. Às vezes não tão longas, mas quase um permanente estado de greve. Em segundo lugar, perceber que com o passar do tempo muitas memórias iam se perdendo, com as aposentadorias, os afastamentos, os ritmos da vida, enfim. Como diz Ginzbug (O queijo e os vermes, p.9): “De vez em quando as fontes, tão diretas, o trazem muito perto de nós: é um homem como nós, é um de nós”. Como as professoras e seu cotidiano na escola pública, no fazer diário pela educação e profissão. Assim o IE esteve muito perto de mim e pela sua trajetória na educação da sociedade gaúcha, de muitas pessoas – alunos, funcionários e professoras que compartilharam essa contemporaneidade.

A história da educação no Rio Grande do Sul e de Porto Alegre se confunde com a história do IE. A Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi instituída a 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, baixado pelo Presidente da província Sr. Antônio da Costa Pinto e Silva (...). O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos (...) (IE, Revista, 1969,p. 17). O projeto da escola tramitou desde 1860 concretizando-se em 1869, originalmente a Escola situou-se no centro de Porto Alegre.

Ao longo de sua existência a escola foi adquirindo uma importância significativa nos projetos relacionados à educação por parte dos governos estaduais, representando um sinal de modernidade no Estado. Considerando isso, é construído o prédio monumental que abriga o Instituto de Educação desde 1937, quando passou a ter o nome de Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O Instituto de Educação foi à vitrina das escolas estaduais, onde políticos e atos políticos dos governos estaduais interferiam diretamente. Louro, Guacira. (1987 p.13) afirma:

"Sendo uma escola oficial, ligada ao estado, localizada na capital, e tendo como seus dirigentes pessoas de confiança do governo, nela é possível perceber expressivamente as mudanças políticas do Rio Grande do Sul e do país. Para ela também se canalizam os esforços e apoios no sentido de que se possa acompanhar novas ideias e processos pedagógicos que surgem".

Nesse sentido havia um olhar mais próximo entre o Instituto de Educação e os governos que sucediam no estado. O que em alguns momentos se materializava no sentido de ser o Instituto visto pela sociedade, por um lado uma escola de notória vanguarda educacional, pedagógica – nesse sentido modelo - mas por outro uma escola conservadora no que se refere aos movimentos políticos e sociais.

O recorte temporal da pesquisa foi feito em razão de ser o período - 1979/1990 - de intensa mobilização do magistério estadual gaúcho, na sua luta histórica por melhores salários, conquista e manutenção do plano de carreira e, por fim, de busca por uma educação de qualidade, pautada por critérios pedagógicos e de participação dos professores na sua construção. Como afirma

Bulhões, Abreu (1992, p.15) "aprendendo que a valorização profissional depende de sua luta, rompendo a ideia do Magistério como sacerdócio".

É no rastro dessas memórias que caminha essa pesquisa. Memórias de professoras do Instituto de Educação que viveram as greves das décadas de 1979 e 1990. Que tiveram boa parte de sua trajetória profissional numa Escola em que a *professora* tinha um status de - Mestra-, autoridade e posição social de reconhecimento (décadas de 1950/60). Mas que, ao longo dessas mesmas décadas e ainda a década de 1970, vira gradativamente a realidade do magistério e da educação mudar. A partir de 1979 ocorre a primeira greve do magistério do RS. Essa nova geração de professoras, reivindica, atua e participa como categoria profissional, no contexto de um país que viveu a ditadura civil militar iniciada na década de 1960 e que no final de 1970 começa a sentir a abertura política e os novos ventos da democracia.

Evocar essas reminiscências, que ocorrem desde a “internalidade”²²⁹ da escola, até as grandes manifestações públicas do magistério estadual como caminhadas, assembleias, canções e palavras de ordem. São as reminiscências dessas professoras, pessoas comuns, que guardadas na memória, emergem nas evidências orais.

A pesquisa aqui proposta com professoras do IE toma a memória como documento e a História Oral como metodologia. A partir da evocação das memórias de um grupo de professoras grevistas do final das décadas de 1970/80 até a década 1990, a pesquisa busca trazer à tona, sentimentos, reminiscências, e o olhar de cada uma delas sobre aquele momento ligado História da Educação no Rio Grande do Sul.

Buscando evitar assim o esquecimento, a invisibilidade desses sujeitos, anônimos, infames “todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros...” Foucault (2003 p.203-222).

A metodologia utilizada para essa pesquisa tem como vertente teórica a História Cultural. A História Oral se utiliza da construção de documentos para registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História. Essas fontes são entendidas, em suas várias dimensões, factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. A História Oral se nutre da memória, entendendo que a memória é uma construção sobre o passado, sempre atualizada e renovada no tempo presente e referenciada na realidade material.

Esse olhar da professora vai ao profundo e escondido da memória buscar um sentido, mas agora com os olhos do presente, se reconhece como uma ativa participante do movimento que ainda está aí, nas ruas, nas vozes das novas gerações de professoras, que ainda entoam canções, palavras de ordem, ocupam as praças e são permanente manchetes nos jornais. No dizer dos

²²⁹“internalidade” das escolas – para esse conceito ver Stephanou, Bastos. História, Memória e História da Educação. Ed. Vozes, 2005. No sentido de cotidiano da escola.

professores à época das greves, reproduzindo as palavras de ordem do CPERS – sindicato ainda hoje: “A Educação em luta”!

O momento histórico escolhido está vinculado às mudanças políticas e sociais do país no final da ditadura civil militar (1979/85) e aos apelos populares à construção da cidadania. Tendo uma de suas expressões, a necessária sindicalização de todos os trabalhadores; tempo em que as greves no ABC paulista ecoavam em todo o Brasil. Era o momento da reorganização popular e embora essas professoras, que tiveram sua formação numa Escola Normal ou secundária – Clássico ou Científico – nas décadas de 1960/1970 e viveram em tempos de ausência dos direitos civis (1964/1985), elas agora se inseriam numa luta pela profissionalização do professor na categoria de trabalhador: as trabalhadoras em educação.

Os ventos da democracia também foram sentidos no IE e há todo um histórico de participação de seus professores, como lideranças do magistério nos quadros do CPERS (Centro de Professores do Rio Grande do Sul) e nas lideranças de greves, passeatas e atos públicos nos movimentos dos professores nas décadas de 1979/1990. Desde a primeira greve o Instituto de Educação atendeu aos apelos de paralisação e adesão ao movimento do CPERS.

O IE, assim como outras escolas de grande porte, teve papel relevante, desempenhado por seus professores e alunos, na condução das greves do magistério estadual. Muitas reuniões dos grevistas ocorreram nos auditórios do Instituto de Educação, não apenas por ser ponto central favorável para deslocamentos das professoras, como pela sua história diante da comunidade porto alegreense, uma escola centenária de visibilidade nacional. O IE teve muitas razões para ser uma das *âncoras* das greves entre elas: ser uma Escola de referência na formação de professoras no Brasil, por ter abrigado, ao longo de seus mais de 100 anos de existência, o que se chamou de *elite da educação* - de seus quadros saíram secretárias de educação, educadoras eméritas, alunos de visibilidade nacional²³⁰. Mais uma vez, o IE despontava na liderança dos movimentos da educação no Rio Grande do Sul.

A sociedade gaúcha, ainda não esqueceu esse movimento do magistério que marcou as gerações de alunos e suas famílias nas décadas de 1979/1990. Que caracterizou as relações político sociais da escola pública entre as professoras e os vários governos eleitos ou não (final de 1970 início de 1980 - períodos anterior às eleições diretas). Certamente um movimento não isolado da sociedade, mas contextualizado como parte da reconstrução nacional da cidadania, após os anos de perda dos direitos civis entre 1964/1985.

A geração de 1979/1990 será de uma professora sindicalizada! Duque (1995) destaca:

"A greve de 1979 foi um marco histórico na trajetória da categoria. Em

230Refere-se aos alunos e professores do Instituto de Educação que se destacaram em cargos públicos ou receberam títulos de professores eméritos.

primeiro lugar porque deu início ao desmonte da imagem do magistério como sacerdócio, onde o professor era (ou deveria ser) imune às péssimas condições salariais e as dificuldades de trabalho. Em segundo lugar, marca a cristalização do processo, já iniciado em meados de 1970, de sindicalização do CPERS, alguns indícios dessa sindicalização seriam, por exemplo, a utilização de um comando de greve e a realização constante de assembleias deliberativas".

Escutar essas narrativas das professoras que engrossaram as fileiras dos movimentos grevistas traz à existência as pessoas comuns que como nos afirma Foucault (2003), "existências destinadas a passar sem deixar rastros"; "as falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que traz até nós".

Essas professoras anônimas, que para além da sala de aula participaram dos movimentos reivindicatórios como coadjuvantes - nas assembleias de núcleo, acampando nas praças, fazendo e vendendo alimentos para os fundos de greve, confeccionando cartazes, assinando pontos e listas paralelas, usando, muitas vezes, seus próprios recursos em atividades coletivas, viajando do interior para a capital para participar de assembleias etc. A memória dessas professoras constitui-se em documento proporcionando outras perspectivas de conhecimento do passado. Desse modo, a História Oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial.

Afinal, elas saíram da sala de aula e foram para as praças e estádios de futebol, ou ginásios, para participar de assembleias da categoria, respondendo ao chamado do sindicato, entendendo que aquele era um momento importante para a educação. Ouvir suas experiências, conhecer sua visão do movimento grevista, seu entendimento de perdas e ganhos, para além das manchetes dos jornais, das estatísticas econômicas, das avaliações sindicais. Evocar essas memórias de professoras, que de dentro de uma Escola Normal secular, como o Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha de Porto Alegre, são também ouvir esses agentes da transformação social e política de seu tempo. Período, também, marcado por grandes greves nacionais de diferentes categorias de trabalhadores e mobilizações de professoras que passariam a denominar-se – *trabalhadoras em educação*.

Outro olhar nos é dado sobre greves, a partir das memórias daquelas que as viveram na sua intensidade, mobilizando-se para o movimento. Um olhar que até agora só ficara evidente a partir das manchetes da grande imprensa escrita, dos sindicatos representantes da categoria dos professores ou mesmo dos governos envolvidos.

Ao propor um trabalho a partir das memórias dessas professoras, tratamos de subjetividades, o lembrar e o esquecer a um só tempo. E além das memórias individuais, emerge a memória coletiva de professoras, uma vez que a memória é difundida e alimentada na

convivência com outros (Bosi 2003). A memória, como afirma Halbwachs (2004), é o terreno movediço que distingue lembranças “reais” de lembranças “fictícias”, que acabam por se confundir e completar. As instituições educativas e seus sujeitos possuem memórias e essa pesquisa pretende evocar essas memórias de professoras do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha sobre as greves do magistério público estadual no período entre 1979/1990.

Nesse sentido, essa pesquisa que tem a História Cultural como sua vertente teórica, nos permite um "novo olhar" sobre a História, como o de uma narrativa construída, tecida como uma trama pelo historiador. A História Cultural possibilita acesso ao passado através da sensibilidade do indivíduo, tratando das subjetividades da vida. Assim como a representação reconfigurando temporalidades, construindo um discurso sobre o passado, indo ao encontro das questões de uma época.

A pesquisa em História da Educação, na perspectiva da História Cultural, tem a riqueza da interdisciplinaridade, da não hierarquização das fontes, problematizando temas/objetos da educação, a partir das memórias e não apenas do documento escrito.

A História da Educação, esse campo da História Cultural, não é uma ciência à parte. Ela trata de questões relativas à produção do conhecimento e a compreensão dos fenômenos educativos. Não apenas das instituições escolares, das políticas educacionais, mas dos atores educativos, que muitas vezes ficam no esquecimento. Nesse sentido a História da Educação privilegia a memória, pretendendo ouvir esses atores educativos, sujeitos de um passado/presente escolar.

Como, por exemplo, conhecer os sentimentos dessas professoras de dentro das escolas em greve? Como reagiam as manchetes dos jornais, muitas vezes nada favoráveis ao movimento grevistas, aos debates dentro da escola, a sala dos professores como um lugar de refúgio. Como saber se não pela evocação das memórias dessas professoras?

Ao entrevistar professoras que vivenciaram, nas décadas de 1979/1990, as greves do magistério no RS, encontram-se nas suas narrativas, na dinâmica da vida pessoal atravessadas pela memória coletiva, pelo processo coletivo. Nossas lembranças, portanto, permanecem coletivas. Nós sempre temos conosco e em nós uma quantidade de pessoas, e essas pessoas tiveram lembranças em comum comigo. De acordo com Halbwachs:

"É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros... nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembranças pelos outros"... (2004, p39)

As nossas lembranças são coletivas, outras pessoas tiveram lembranças em comum comigo e construíram comigo lembranças, por essa razão elas me ajudam a lembrar, me possibilitam um melhor recordar e momentaneamente adoto seu ponto de vista, tenho em mim muitas ideias e maneiras de pensar que não construí sozinha, mas me encontro em contato com o grupo do qual

participei.

Entre os critérios considerados como relevantes para definição das potenciais entrevistadas, está sua ativa participação (mobilizada ou não) no processo histórico em questão: o movimento grevista do magistério no RS, como testemunhas dos acontecimentos. A evocação do passado é o substrato da memória, salvando-o do esquecimento e da perda. É na memória que as lembranças são reveladas, ocultadas, veladas. Cabe ao entrevistador, através de estímulos externos auxiliarem na fluidez de memória para que se estabeleça um diálogo entre o presente e o passado.

Como metodologia de pesquisa, a História Oral, busca captar o passado se constituindo num espaço vivificador da relação entre história, memória e identidades. São vozes do passado, através da memória, que vivificam, transformam e se aproximam através de fragmentos de lembranças. Nesse processo de recordar, constituem-se a dinâmica das trajetórias individuais e coletivas. Não perdendo de vista a afirmação de Alistair Thomson (2001, p. 86) "que compomos nossas memórias para dar sentido à nossa vida passada e presente".

Neste estudo, a memória é a principal fonte dos depoimentos, possuindo infinitas variáveis - temporais, topográficas, individuais, coletivas. Revelam e produzem lembranças, às vezes, protegendo/ocultando, dores/traumas de forma inconsciente, mas sempre carregadas de emoções, como um processo de recordação, de reconstituição dinâmica com ênfases, lapsos, esquecimentos e omissões, daquilo que se formou a partir do olhar de cada um dos entrevistados. Quando falamos em memória, o tempo está sempre presente. A memória não é um simples ato de recordar, ela está profundamente ligada à existência, a integração da experiência de vida ao presente. Esse movimento da memória nos faz ressignificar e atualizar o passado, nele encontramos nossas raízes e um sentimento de identidade.

Há uma interligação entre a História, tempo e memória. Mas o tempo da memória ultrapassa o tempo da vida individual, pois ela se nutre de lembranças de família, músicas, histórias registradas e escutadas. Dessa maneira, é possível entender a História Oral como um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. No caso específico dessa pesquisa, os depoimentos de professoras que vivenciaram o movimento grevista das décadas de 1979/1990. São reminiscências de professoras do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, de Porto Alegre, que estiveram profundamente vinculadas ao processo reivindicatório do magistério estadual por melhores salários, plano de carreira e qualidade na educação.

Assim, memória, identidades, História estão sempre presentes na produção de fontes orais. Onde os sujeitos, de forma individual ou coletiva tecem a História, construindo identidades,

dando significado e ressignificando a vida, as experiências, numa construção permanente de laços, tecituras, de sentimentos de trajetórias vidas, em que são compostas as memórias. Relembrar, visitar as memórias atualizando o tempo passado, tornando-o vivo e cheio de significados no presente.

Escutar essas narrativas, das professoras que engrossaram as fileiras dos movimentos grevistas, anônimas, que para além da sala de aula participaram dos movimentos reivindicatórios como coadjuvantes - nas assembleias de núcleo, acampando nas praças, fazendo e vendendo alimentos para os fundos de greve, confeccionando cartazes, assinando pontos e listas paralelas, usando, muitas vezes, seus próprios recursos em atividades coletivas, viajando do interior para a capital para participar de assembleias etc.. A memória dessas professoras constitui-se em documento proporcionando outras perspectivas de conhecimento do passado. Desse modo, a História Oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial.

Evocar essas memórias de professoras, que de dentro de uma Escola Normal secular, como o Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha de Porto Alegre, são ouvir esses agentes da transformação social e política de seu tempo.

Afinal, elas saíram da sala de aula e foram para as praças e estádios de futebol, ou ginásios, para participar de assembleias da categoria... Ouvir suas memórias é conhecer sua visão do movimento grevista, seu entendimento de perdas e ganhos, para além das manchetes dos jornais, das estatísticas econômicas, das avaliações sindicais.

Memórias de professoras – greve de 1987 - Acampamento na Praça

Os depoimentos a seguir foram tomados a partir das memórias orais de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha de Porto Alegre. Todas as professoras entrevistadas viveram intensamente o período pesquisado de 1979/1990 quando as greves do magistério público estadual do Rio Grande do Sul deixaram o estado num constante alerta pela educação. São mulheres com mais de sessenta anos e maioria delas ingressou no Instituto de Educação antes mesmo da emblemática greve de 1979 e lá ficaram por no mínimo 20 anos.

As narrativas de memórias dessas professoras são o objeto dessa pesquisa, suas experiências nos movimentos grevistas vividas nessa escola. A investigação está especialmente interessada nos sentidos e significados atribuídos pelas narradoras as suas diferentes experiências nas greves do magistério público estadual, nos modos como hoje compõem suas reminiscências, nas lembranças e nos esquecimentos que ativamente construíram quando provocadas a narrá-las nos eventos das entrevistas.

A escolha das entrevistas está relacionada ao episódio de “dormir na Praça”. Muitas mais

entrevistas foram realizadas sobre as greves do magistério gaúcho no período entre 1979-1990, mas as reproduzidas a seguir foram especialmente as das professoras que vivenciaram o “acampamento na Praça da Matriz”, ou porque dormiram na Praça ou se envolveram de alguma forma com o acampamento da Praça²³¹, trazendo suas marcas na memória.

Os pseudônimos utilizados foram cuidadosamente escolhidos para homenagear professoras eméritas do Instituto de Educação, diretoras, líderes do magistério gaúcho que participaram da semente que gerou o atual sindicato dos professores (Cpers), além de artistas e professoras que deixaram marcas como mestras e educadoras na instituição.

As entrevistas

E o passado uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima... A memória tem uma bela caixa de lápis de cor. (Quintana, 2006, p. 159)

De acordo com as orientações de Nadir Zago (2003) a proposta adotada foi de “entrevista compreensiva”, ou seja, sem uma estrutura rígida podendo suscitar diferentes caminhos. Apresentei às entrevistadas uma espécie de roteiro da entrevista, com objetivo de que se situassem e tranquilizassem quanto aos assuntos e temas do encontro.

As professoras entrevistadas foram convidadas a “voltar atrás no tempo”, a memória começa então uma operação para reconstruir vivências e marcas do passado. Algumas demonstraram ansiedades, ausências, silêncios e risos. Outras até um certo descaso, como que não se importando muito e dando aquele período de greves como “um caso passado”. Mas de qualquer maneira emergiram muitas histórias vividas naquela Praça e para a maioria delas foram momentos inesquecíveis, de muita esperança, compromissos e criatividade.

Foram usados como evocadores de memórias fotos das greves e principalmente da greve de 1987 na Praça da Matriz que durou 96 dias, foi também chamada “a greve grandona”! As professoras também tinham suas lembranças materializadas! Procuraram e trouxeram fotos tiradas por elas das barracas, crachás confeccionados com o dizer: Professor do IE em greve!

As entrevistadas trouxeram a situação da greve como de instabilidade e insegurança com relação à estabilidade no emprego, assinatura de ponto ou “pontos paralelos” como chamavam na época. Também apreensão em relação a um possível corte de salários o que acarretaria, para algumas, dificuldades financeiras na família. As entrevistas ocorreram na casa das professoras tornando o ambiente mais acolhedor e tranquilo, foram ao todo cinco entrevistas selecionadas.

Uma das entrevistadas Dinah, recordou então de uma antiga cooperativa dos funcionários

²³¹Professores montaram de forma surpreendente barracas na Praça da Matriz, em frente ao Palácio Piratini, a greve teve muitas estratégias surpresa e essa foi uma delas. Essa greve durou 96 dias sendo a maior de todas as greves do Cpers.

públicos e de como “resgataram a cooperativa durante a greve e divulgaram na Praça para os professores”. Isso ocorreu na greve grande, disse ela, aquela de 1987. “Então disse para meu marido: quem sabe a gente vai lá pra ver e se der a gente compra alguma coisa, mantimentos, pois era descontado em folha para pagar quando os professores recebessem, estava bem pobre em relação ao que eu conhecia de quando criança, mas na época da greve foi útil”.

E tu acampaste na Praça? Não, mas comprava na cooperativa e ficava na Praça até de noite, mas não fiquei lá dormindo nunca por causa dos filhos e do marido.

Ao recordar a greve de 1987, Zilá logo lembrou que embora o IE fosse conservador e tradicional o comando de greve formado na escola nunca foi somente de pessoas conservadoras politicamente, sempre havia na composição pessoas militantes e as mais tranquilas, tinha pessoas mais radicais politicamente o que gerava bastante conflito, sempre tinha correntes diferentes, militantes do PT, pessoas bem ativas e o comando acabou sendo sempre mais ou menos os mesmos, o comando não variava muito. Participavam do comando a presidente do grêmio do Instituto na época da sua gestão, em geral pessoas avançadas, mais radicais, mas que se posicionavam e alguns deles até em algum momento dividiam com o comando informações privilegiadas, como por exemplo, a do acampamento na Praça da Matriz. Nessa greve grandona (1987) aconteceu um acampamento e ficamos sabendo antes! Ela (uma pessoa ligada ao comando) numa reunião de núcleo no Cpers, disse que ia acontecer um acampamento, mas avisou: Não falem nada porque é bem secreto ainda. Estava tudo planejado e foi assim de uma hora para outra levantaram as barracas! A gente estava lá e o acampamento foi de repente, foi sem mais nem menos que surgiram as barracas! Era toda uma ação programada e ela sabia e tinha dividido conosco. Fui do comando no mínimo em três greves, não me classifico como ativista, mas as pessoas tem uma imagem minha de muito compenetrada, e acho que é por isso que eu era escolhida, sou muito crente, muito bem mandada (risos).

Também acampeei na Praça, lembra Zilá. Tínhamos que ficar sempre alguém na barraca, pois a Brigada ameaçava derrubar, então tinha que ter gente sempre. Em uma das noites que passei lá com outros colegas me lembro de que chovia que era um horror! A gente tinha que levantar de dez em dez minutos para tirar água da barraca era julho e muito frio! Eu fiquei mais de uma noite. Mesmo assim não dá pra tirar o lado da festa, as pessoas se congregavam, faziam lanche, descontraíamos um pouco daquela tensão. Os bares da volta agradeciam o faturamento, mas também éramos o pavor da vizinhança (risos).

A Prof.^a Adélia fazia doce e vendia na Praça da Matriz, assim ajudava a arrecadar dinheiro para o fundo de greve, mas não fui dormir na praça – disse ela - porque tinha as crianças pequenas. Cada um colaborava como podia.

Observa-se que questões políticas e partidárias estão presentes na fala das professoras. Entre as razões para que eclodisse a greve em 1987 está o descumprimento, por parte do governador Pedro

Simon, de um acordo firmado com os professores no governo anterior (1982-1986, PDS), ainda no final do período da ditadura (1964-1985), que determinava o ganho de 2,5 salários mínimos para toda categoria dos professores estaduais. Houve uma crescente crise no relacionamento com o governo eleito (PMDB, 1986-1990), na prática apesar do discurso democrático ele se mostrou autoritário. Com receio de perder mais algumas conquistas a única saída foi à greve. Essa greve está contextualizada no movimento reivindicatório iniciado em 1979 pelo magistério gaúcho.

Por essa razão, recorda a professora Liba, no governo do Simon (1986 – 1990) havia até um pacto entre as professoras: Nunca mais comprar na loja de propriedade da família do então governador... (risos). Particpei como grupo, não como liderança. Confeccionava material; ia sempre às passeatas e em todas as atividades grevistas. Dormi na praça! Usávamos o banheiro da Assembleia Legislativa que ficava em frente á Praça! Passávamos atravessando a rua! Conta Liba, com um certo orgulho e sorriso nos lábios! Lembra que precisava fazer inscrição para dormir na Praça. Até pensei em levar os meus filhos, mas na noite em que fui escalada para dormir chovia muito! Passamos a noite tirando água da barraca!

A conquista dos 2,5 salários mínimos (na greve anterior) valeu uma grande festa no Gigantinho! Lembra a professora Olga! “Essa greve (1987) foi movida pela perda dos dois e meio que logo que o governo Pedro Simon assumiu tirou a conquista e não cumpriu o acordo”. Muita gente do PMDB se decepcionou muito com o partido e se considerou traído e pelo governador.

Olga considerava-se uma professora engajada, ativista mesmo! Dormiu quase todas as noites na Praça! Lembro-me de como era difícil achar alguém para dormir na barraca, lembro que eu sempre dormia lá com outras colegas que também se dispunham. Professora de artes, muitas vezes usou grafites, ou como ela diz - ainda não se chamava “grafitar”. Eu fiz um desenho da sineta e fomos grafitar pela cidade, éramos seis pessoas no carro de uma colega. Forrávamos o carro dela com jornal, conseguimos um dinheiro com o Comando Geral de greve para comprar sprays e saíamos na cidade para grafitar, ou melhor, pichar, porque ainda não havia o termo grafitar.

Lembra-se de como soube do sigiloso acampamento na Praça da Matriz. “Fui avisada antes numa reunião do Comando de Greve que haveria um ato surpresa”. Foi assim... foi divertidíssimo! No dia anterior (ao acampamento) teve uma reunião com todas as escolas ou várias escolas. Falaram alguns representantes de escolas e depois disseram: amanhã vocês estejam preparadas foi decidido pelo Comando Geral que vai ter o acampamento na Praça, mas isso era segredo e agente não podia divulgar. Fomos para a caminhada e paramos de frente para a Praça (eu e uma colega) a outra colega ficou de costas e não sabia de nada, conta ela sorrindo. Então tinha uma palavra chave que o presidente do Cpers, ia dizer... (não lembro a senha! sorrindo novamente) quando ele disse a palavra... imediatamente as barracas se instalaram! Aquilo foi bárbaro! Não vou esquecer! A colega que estava conosco e nada sabia ficou nos olhando e disse: Suas danadas! Vocês sabiam e não

disseram nada! Ai que fiquei sabendo que a minha colega também tinha sido avisada, porque até então eu não sabia que ela sabia, nos duas guardamos segredo!

Continua Olga, cheia de lembranças dignas de serem comentadas! “E o Instituto sem barraca”! Não tinham barraca! Aquilo foi uma vergonha para os professores do Instituto que se sentiam tão politizados! Tão metidos! Tão não sei o quê? Ai uma colega conseguiu uma barraca com o ex-marido e como fazer para montar? Porque a Brigada estava cuidando, mas conseguimos! Mas ela ficou com a entrada para fora da praça, contou sorrindo! Então o Instituto começou a participar.

Outra coisa importante lembra Olga, foi que essa greve mexeu com a cabeça das pessoas, com os porto-alegrenses. Aquela zona ali da Rua Duque de Caxias, do centro, os moradores passaram a ir muito para Praça. Passavam por ali de manhã, de noite, se sentiam seguros na Praça, interagiam com os professores e diziam: é tão bom vir na Praça agora está cheia de gente! Amigos meus que trabalhavam por ali no Palácio da Justiça, na Casa Civil, faziam lanches e refeições ali na praça conosco. Artistas plásticos vinham à Porto Alegre e iam lá conhecer o acampamento, se encantavam com a organização e como conseguíamos reivindicar daquela maneira. Aquilo foi exemplo para o resto do Brasil, na época foi inusitado!

Olga conta que uma turma substituíam outra na barraca, as barracas nunca ficavam sozinhas! A Brigada podia desmanchar! Aquele comando de greve tinha pessoas muito inteligentes para fazer aquela organização. Lembra que à noite os colégios faziam jantas nas barracas (o Instituto nunca teve). O café da manhã com cucas trazidas pelos professores da região das colônias alemãs! Doces e pães de outro mundo! O pessoal das barracas se trocava por turnos, por cidades, todos acabavam se conhecendo! Tu conhecia professor do RS inteiro.

Olga fala de momentos difíceis na Praça: o cansaço começa a vencer as grevistas...

Era muito desconforto! Não sei bem quanto tempo durou esse acampamento, mas já estava louca que acabasse. Para tomar banho eu tinha que vir em casa, dormia mal, comia mal... Lembro que quando não conseguia dormir, a gente ficava caminhando... Aquele frio de noite, a chuva, se caminhava e conversava sobre muitas coisas com muitas pessoas para além da greve, naquelas noites insones! Enfática e saudosa ela afirma: E tu vias que aquilo não ia pra frente...

Um olhar para o outro... Ao mesmo tempo tinham professores que acho que nunca tinham vivido nada. Nunca tinham transado, então transavam lá; nunca tinham acampado antes e lá foi na primeira vez; gente que nunca tinha tido a outra vida que a gente tem que ter além de trabalhar, trabalhar...

Olga faz algumas considerações baseada em suas lembranças e tece algumas teias: Aquele acampamento mudou muito a cabeça das pessoas, não só politicamente, mas mudou a vida para muitas pessoas. Não era apenas uma greve, contra o governo, reivindicações salariais, tinha uma outra coisa além disso. Tanto é que depois daquele momento muita gente saiu do magistério, se descobriu, foi fazer outra coisa; ou além do magistério foi fazer mais alguma coisa. Teve muita

mudança na vida de muitas pessoas! Eu poderia dizer que houve vidas antes da greve e depois da greve. Eu naquela época ampliei meu conhecimento de professores de maneira estúpida, exorbitante, eu conheci gente de todos os cantos do RS e quando acabou a greve um grupo de professores ficou ainda comemorando por alguns meses o dia 10 que foi quando acabou a greve. Nos reuníamos no bar do Walter na Cristóvão, qualquer um podia ir lá dia 10, lá estávamos.

Considerações finais (primeiras impressões)

Os sujeitos desse estudo tiveram momentos de fala, narrativa e a oportunidade de revisitarem suas memórias. Memórias que como diz Halbwachs (2004) permanecem coletivas, elas nos são lembranças pelos outros... É porque, em realidade, nunca estamos sós... .

De acordo com as falas ouvidas, a greve de 1987 representou para as professoras participantes um momento muito importante a ponto de interferir não apenas nas atividades profissionais, mas também familiares e suscitar novos relacionamentos. Houve mobilização e alguma forma de engajamento no “acampamento da Praça” por parte de todas as entrevistadas, embora esse engajamento tenha sido diferente para cada uma delas. Como por exemplo, auxiliar na venda de doces para o caixa de greve, dormir algumas/muitas noites na Praça, elaborar materiais e outras, ainda, consideraram que ir às reuniões e participar do acampamento transformou vidas!

Nesse sentido, aproximou pessoas e proporcionou um olhar sobre o outro, amadurecimento e novas experiências de vida. Houve momentos de tensão, enfrentamento com o governo e incertezas quanto ao pagamento de salários como em toda greve, mas também de descontração e novas vivências. Era um acampamento, e como tal com todo desconforto e imprevisto! Mas as professoras enfrentaram o desafio com sentimentos de solidariedade e de generosidade que reforçavam o grupo. Abriam mão de momentos com a família, ou lazer por acreditar na sua bandeira de luta e na sua carreira. Por entender que não poderiam abrir mão, da conquista de seu piso salarial, do plano de carreira, entre outras reivindicações, e de uma qualidade na educação que passa necessariamente por condições dignas de trabalho.

Esse processo faz parte de uma transição em que o magistério está deixando de ser uma atividade feminina de idealização profissional, para a professora que está se profissionalizando, tornando-se sindicalizada e uma trabalhadora em educação. Processo esse inserido num momento político social que o país vivenciou a partir de 1960.

Escutei nessa pesquisa, ainda em processo, as memórias de uma escola em greve materializadas nas memórias das professoras que se transportaram ao passado e se permitiram evocar as memórias das greves, e em particular de uma greve, de 1987 que foi a maior mobilização do período grevista

durando 96 dias. Período de uma experiência educativa impar que permanece vivo nas memórias dos sujeitos que nela estiveram envolvidos.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a História da Educação: Aproximações Teórico- Metodológicas. ASPHE/UFPEL, Pelotas, v13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abril 2009.

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). Tese de Doutorado, 2007.

-BULHÕES, Maria da Graça. ABREU, Mariza Vazques. A luta dos professores gaúchos de 1979 a 1991: o difícil aprendizado da democracia. Porto alegre: L&PM, 1992. CATANI - Denice Carbara (org.) São Paulo: Escrituras Editora, 1997. Docência Memória e Gênero Estudos sobre formação.

-CPERS – sindicato 50 anos Compromisso com a cidadania Plena. Tchê! Editores de Livros Ltda. 1995.

- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral - memória, tempo, identidades. 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- DUQUE, Luis Guilherme. UFRGS, 1995. 1979 e o Magistério Gaúcho: Do Magistério sacerdócio à profissão.

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

- FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In _____. Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forence Universitária, p. 203-222.

-GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Pikos, 2013.

- GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. - São Paulo: Centauro, 2004.

- HUNT, Lynn. A Nova História Cultural. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

- IZQUIERDO, IVAN- Entrevista com Ivan Izquierdo: Lembranças e Omissões. Pesquisa Fapesp 99. In. Grupo de Estudos em Educação e Ciências; Instituto de Ciências Básicas da Saúde UFRGS. “Memórias, aprendizagens e constituição das identidades” 2004.

- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: Catani, Denice Barbara. et al. (org.) Docência Memória e Gênero Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

- LOURO, Guacira Lopes. Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres. Ed. Universidade, UFRGS, 1987.

- NORA, Pierre. Entre Memória e História. São Paulo, 1993.

- NEVES. Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. III Encontro Regional de História Oral, Mariana, maio de 1999.
- NÓVOA, António *in*: Stephanou, Maria. Bastos, Maria Helena. Histórias e memórias da Educação no Brasil: VoL.III século XX Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. Oral History, vol. 18, número 2. p 25-31.

- PESAVENTO, Sandra Jathay. História & história Cultural - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- _____ . Em busca de uma Outra História: Imaginado o Imaginário. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.15, n.29 pp.9-27.
- _____ . O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação. ASPHE/UFPEL, no14, set. 2003. P33.

- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de produção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; Marília Pinto Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia de educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.

287-309.

A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE (1940 – 1950): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Bruna de Farias Xavier
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas
brunafarias_x@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o recorte inicial de uma pesquisa historiográfica e algumas indagações a respeito do processo de feminização do magistério do ensino secundário no Colégio Municipal Pelotense, que está localizado na cidade de Pelotas – RS. Para esta pesquisa, parte-se da análise de documentos escolares, encontrados no acervo deste estabelecimento, no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1950. Tendo como foco principal os primeiros indícios da inserção da mulher no magistério deste estabelecimento, priorizaram-se algumas fontes que permitiram a comparação das disciplinas ministradas por professores e professoras, a remuneração destes e, em determinados casos, a carga horária e o índice de aprovação dos alunos naquelas disciplinas. Como resultado, através das fontes analisadas ao longo da pesquisa, vem sendo possível perceber que, mesmo após o processo de feminização do magistério do ensino primário, o ensino secundário da época, não só ainda era reservado prioritariamente aos homens, como também, estes recebiam vencimentos maiores que os destinados às mulheres para exercer a mesma função de ministrar aulas. Como principais referências, a pesquisa aqui apresentada encontra aporte teórico em Barros (2011a, 2011b) e Certeau (2000) no que se refere à pesquisa historiográfica e historiografia e Louro (1997) e Matos (1997, 2013) em relação à mulher e às questões de gênero impostas pela sociedade.

Palavras- chave: Feminização do magistério; Colégio Municipal Pelotense; Documentos escolares.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o recorte inicial de uma pesquisa historiográfica e algumas indagações sobre o processo de feminização do magistério do ensino secundário no Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas – RS. A pesquisa e as indagações partem da análise de diversos documentos escolares, encontrados no acervo documental deste estabelecimento.

A origem desta pesquisa é fruto do trabalho colaborativo da autora no acervo documental do referido colégio e através da observação cuidadosa sobre determinados documentos²³² existentes em tal acervo. Assim, surgiram indagações que originaram esta pesquisa historiográfica (BARROS, 2011a, 2011b; CERTEAU, 2000), que tem como foco central as relações de gênero (LOURO, 1997; MATOS, 1997, 2013), questões permeadas nas fontes encontradas deste estabelecimento de ensino no período no qual a pesquisa se encontra.

Estabeleceu-se até o momento, o recorte temporal de 1940 à 1950, que se compõe para

²³²Para esta expressão, tenho sustentação em Bravo, onde apresenta que são documentos “todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas idéias, opiniões e formas de atuar e viver” (Bravo, 1991 apud SILVA et al., 2009).

análise, em virtude dos primeiros documentos encontrados. De forma preliminar, eles indicam a inserção da mulher no magistério do ensino secundário deste colégio e mostram a predominância e valorização masculina do magistério na época.

Sobre o colégio, de acordo com Amaral (2005), foi fundado em 24 de outubro de 1902 pela Loja Maçônica Antunes Ribas, com o nome de Gymnasio Pelotense, abrangendo o ensino secundário. Teve como objetivo propor um ensino laico e opor-se fortemente a outro estabelecimento de ensino da cidade de grande prestígio na época, fundado segundo os princípios da Igreja Católica. O Ginásio Pelotense foi municipalizado na década de 1920, recebendo a denominação de Colégio em 1943, passando a ser reconhecido como Colégio Municipal Pelotense, como é ainda nos dias de hoje.

A escolha deste estabelecimento de ensino para a realização da pesquisa decorre do fato deste ser o maior e um dos mais importantes da época na região, chegando a ser equiparado ao Colégio Pedro II em agosto de 1929, de acordo com documentos encontrados no acervo documental do colégio, e por trazer em seu discurso um ensino laico e, após alguns anos, misto. Discurso este, oriundo dos princípios maçônicos, que distintos dos da igreja católica, aparentemente, reconhecia a importância do papel da mulher na sociedade, pois, “[...] embora não aceitassem a participação direta de mulheres em seus quadros, utilizaram de seu apoio e da “causa feminina” na disputa pela primazia de suas idéias.” (AMARAL, 2005, p.74, grifo da autora).

Para apresentar as questões de gênero presentes no referido colégio, esta pesquisa, utiliza-se da análise documental (CORSETTI, 2006) através dos seguintes documentos: relações de professores, anexadas junto ao Relatório de Inspeção de 1925 e 1945, livros ponto, folhas de pagamento, diários de classe, dentre outros documentos escolares disponíveis no acervo documental do colégio.

Para este trabalho, compreendem-se os documentos analisados, referendado em Nunes (2011)

Entendendo o documento como uma escrita carregada de significados ideológicos, passível de sobreposição de valores éticos e relativos ao posicionamento crítico do pesquisador, a fim de reconstruir uma narrativa de verossimilhança com uma versão o mais aproximada do real acontecido, é que nos colocamos diante dos materiais selecionados para a confecção da pesquisa. (p. 22).

Sendo assim, este trabalho apresenta os primeiros indícios de feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense e as possíveis relações de gênero existentes na época instituídas nas práticas escolares deste estabelecimento.

Os documentos encontrados passam pelo crivo do olhar da pesquisadora, logo, a relação entre pesquisador e documentos se estabelece num campo de proximidade e não de veracidade, pois

não se tem a pretensão de que os documentos sejam a verdade, mas a representam através dos vestígios e pistas neles contidos, como possivelmente essas relações de gênero eram estabelecidas neste colégio, bem como se pronuncia Pesavento (2003),

Na reconfiguração de um tempo - nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa - face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge pois a verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto. (p.54)

Sendo assim, para esta pesquisa, que ainda se encontra em processo de desenvolvimento, ao se propor a realizar uma investigação a respeito de como se desenvolveu o processo de feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense, é importante problematizar as relações de poder que se estabeleciam indiretamente entre professoras e professores tendo, então, a relação de gênero como uma categoria de análise histórica (LOURO, 1997; MATOS, 1997, 2013).

A categoria de gênero serve para dar sentido à determinada relação de poder e se trata de um elemento constituído de relações sociais fundamentadas nas diferenças percebidas entre os papéis que se atribuem aos diferentes sexos.

Bem como destaca Matos (1997),

[...] a categoria [de gênero] reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens... Não se deve esquecer, ainda que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. (p. 97).

Sob esta perspectiva e para apresentar a diferença hierárquica e de prestígio entre professoras e professores do colégio, no referido recorte temporal, tem-se como indício algumas fontes que permitem a comparação das disciplinas ministradas por professores e professoras, a remuneração destes e em determinados casos, a carga horária e o índice de aprovação dos alunos naquelas disciplinas.

O trabalho maior em nível de mestrado, começou com a pesquisa no acervo documental do referido colégio, tendo como foto buscar levantar documentos escolares datados a partir de 1902, ou seja, escrituração escolar existente desde a fundação do colégio, porém, para esta comunicação especificamente, a pesquisa parte da década de 1940, por se tratar do período onde se encontram os primeiros indícios de mulheres no magistério do ensino secundário, indícios estes encontrados através de diários de classe.

O recorte temporal compreendido entre 1940 – 1950 se justificam, porque nas primeiras

aproximações com o acervo foram encontrados outros diários de classe de professoras atuantes no ensino secundário e documentos referentes à relação de professores e funcionários da instituição, no qual apresenta o nome, idade, matéria lecionada/cargo, tempo de serviço e valor do vencimento mensal, para realizar então o aprofundamento da discussão sobre o tema e análise das categorias selecionadas para a realização da investigação.

Tendo como ponto de partida a relação da categoria de gênero, ainda se utilizará a categoria da cultura escolar (JULIA, 2001) para compreender as práticas escolares, a partir da análise da área das disciplinas ministradas, a carga horária dispensada a cada disciplina, o vencimento mensalmente recebido e o índice de aprovação e reprovação dos alunos ao final do ano letivo, a fim de apontar as diferenças existentes, em relação ao magistério, entre os gêneros neste colégio.

Percebe-se a importância desta pesquisa para enfatizar e valorizar as ações de mulheres na sociedade, no sentido de que, como nos apresenta Louro (1997), “[a] segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.” (p.17).

A seguir, apresentam-se algumas discussões a respeito da inserção da mulher no magistério e em seguida detém-se a abordar esta inserção no referido colégio em que a pesquisa vem sendo realizada.

A figura feminina no ensino

Grande parte dos estudos encontrados referentes à feminização do magistério é voltada ao ensino primário, pois, neste período de inserção da mulher, referente ao final do século XIX, entendia-se a educação como formadora da consciência moral do cidadão, sendo assim, a mulher que ficava a cargo dos princípios do lar, do cuidado e zelo com a família, logo, seria quem melhor poderia atender as crianças, como apresenta Inácio Filho e Silva (2010)

Se existe a necessidade de se formar a nação, a mulher é o centro da unidade menor da sociedade, sobre a qual se assenta o edifício social. Se a educação trabalha com crianças, que dependem de carinho e cuidados especiais, então nada como a mulher! Estava aberto o caminho para a feminização da atividade escolar. (pg. 222)

Neste período, ao fomentar a discussão a respeito de um regime político mais democrático, surge uma forte preocupação com a parcela dos cidadãos iletrados, uma vez que uma parte considerável da população era analfabeta.

Assim, surge no Brasil a preocupação referente às questões educacionais.

Ou seja, para minimizar este quadro de analfabetismo no país, seria necessária a inserção

destes analfabetos nas escolas, logo viria a exigência e necessidade de um aumento considerável do número de escolas e mão-de-obra para atender este grupo, o que geraria muitos gastos aos cofres públicos da época.

Logo, via-se espaço para a inserção da mulher no magistério do ensino primário, e assim poderia lhe ser oferecida uma carreira digna e a oportunidade de ser “útil a pátria”.

Sob este discurso como apresenta Faria Filho (2000) a mulher por ser possuidora de habilidades e proximidade com as crianças, sendo este um dom considerado “quase inato”, se sujeitaria a uma remuneração inferior à recebida pelos homens, pois se tratava de uma atividade exercida com maior facilidade por elas devido a este dom que estaria ligado à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os filhos durante a infância, consequentes da função materna, diferentemente dos homens em que a pressão social masculina era apenas de provedor do lar.

Desta forma, é possível perceber que houve muitos outros interesses na inserção da mulher no magistério, interesses estes não só em relação a fatores sociais da formação de cidadãos, como também fatores econômicos e políticos que, apesar ou independente dos seus objetivos, abriram caminhos para a inserção da mulher no magistério, possibilitando a elas uma profissão digna, o que não existia na época.

A inserção da mulher no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense

Para esta comunicação, por apresentar um panorama inicial da pesquisa, aborda-se as análises realizadas nos documentos de 1902 a 1943, período de fundação do colégio e onde foram encontrados os primeiros documentos escolares que deram origem a pesquisa, ao período no qual foi encontrado o primeiro indício de professora lecionando no ensino secundário deste colégio.

Ao indagar como se deu o processo inicial de feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense, pretende-se investigar como era constituído o pequeno espaço que as mulheres tinham no ensino secundário em âmbito nacional, analisando as discussões e leis da época, porém, focando neste estabelecimento.

Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento histórico a fim de conhecer o processo de evolução da instituição a ser pesquisada, até os dias de hoje.

Em seguida, analisaram-se os documentos existentes no acervo do estabelecimento de forma geral, sem direcionar o olhar, analisando apenas as curiosidades e particularidades de cada época, vislumbrando e contemplando a riqueza de histórias contidas naquele ambiente.

Posteriormente, passou-se a realizar a análise dos documentos com olhar direcionado de pesquisadora, objetivando agora encontrar os primeiros indícios de registros de professoras

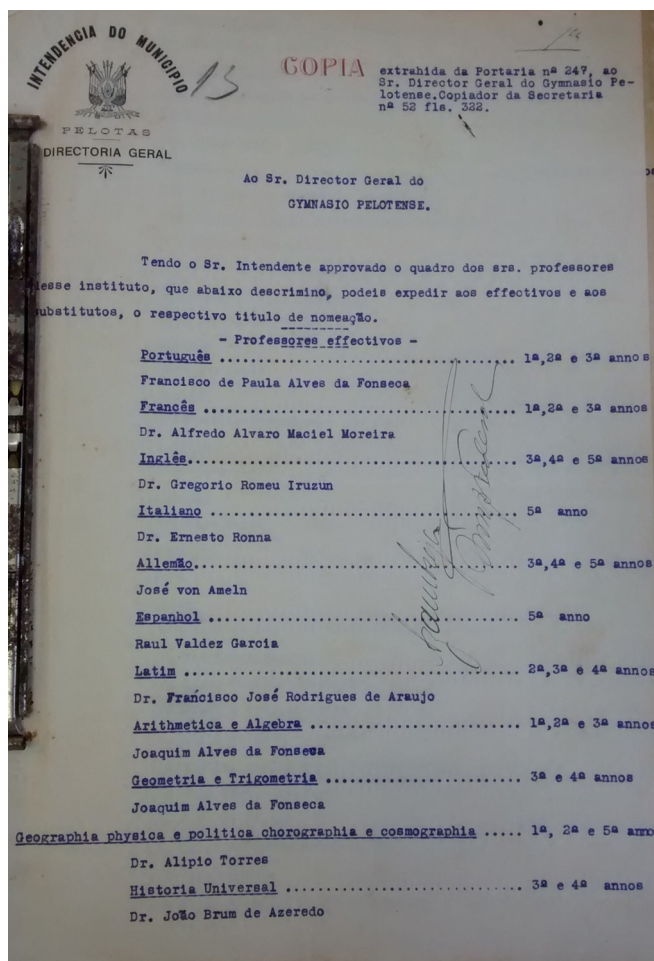
ministrando aulas no ensino secundário, registrando imagem de todo documento que pudesse vir a contribuir com a pesquisa e elaborando um roteiro em cada dia de investigação no acervo do colégio.

Foram analisados os documentos gerais disponibilizados por décadas, em que se percebeu por diversas vezes, somente nomes de professores homens, tanto em relações de professores e funcionários, cadernos de pagamento, quanto nas atas dos exames de admissão e de inspeções entre outros documentos escolares.

Até 1925, conforme a imagem apresentada a seguir, é possível notar que havia no quadro de funcionários, apenas professores efetivos do sexo masculino, o que nos remete a pensar que mesmo com os debates da época em relação a inserção da mulher no magistério e o discurso de uma educação mista, tal estabelecimento ainda não contemplava professoras em seu quadro de funcionários.

Figura 1

Lista de professores (1925), foto de arquivo pessoal.



Fonte: foto de arquivo pessoal

Figura 2

Lista de professores (1925).

A handwritten list of teachers and subjects. The text is as follows:

<u>Historia Natural</u>	4ª e 5ª annos
Dr. Pedro Luiz Osorio	
<u>Physica e Chimica</u>	4ª e 5ª annos
Dr. Dario Salgado Guimaraes	
<u>Historia do Brasil</u>	5ª anno
Dr. Jorge Sallis Goulart	
<u>Desenho</u>	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, annos
Silvino Braz Derengowski	
<u>Psychologia, logica e historia de philosophia</u>	5ª anno
Dr. Fernando Luiz Osorio	

Fonte: foto de arquivo pessoal.

Figura 3

Lista de professores (1925).

A handwritten list of teachers and subjects, including a signature and date. The text is as follows:

<u>Physica e Chimica</u>	
Dr. Manoel Serafim Gomes de Freitas	
<u>Historia do Brasil</u>	
Dr. Antero Moreira Leivas	
<u>Desenho</u>	
José Maria Albuquerque de Moraes	
<u>Psychologia, logica e historia de philosophia</u>	
Dr Victor Russumano	

Intendencia do Municipio de Pelotas, 11 de Fevereiro de 1925.

(Assignado) J. Brum de Azeredo
Director Geral.

A/B. *Confere*

Francisco de Paula Alves

Fonte: foto de arquivo pessoal.

Diante deste fato, resolveu-se então partir para análise dos livros ponto de professores e funcionários. O livro mais antigo encontrado no acervo é datado de 16 de maio de 1914, porém nestes livros, como é ainda nos dias de hoje, consta somente a data, assinatura e disciplina ministrada, o que dificultou a identificação do nome correspondente à assinatura.

Um exemplo é a assinatura do professor de Português e Latim, Francisco de Paula Alves da

Fonseca, que em diversos documentos assinava como Paula Alves, essa curiosidade só foi notada através da comparação do período e da caligrafia das diversas assinaturas encontradas, analisando também a descrição da disciplina ministrada - quando aparecia no documento - também, a formalidade e à quem se dirigia o documento assinado.

Como a pesquisa encontra-se em andamento, muitos documentos ainda estão sendo analisados e outros tantos ainda serão. Recentemente foi encontrado um diário de classe datado de 1943, referente à 1ª série do curso científico, de uma professora de Espanhol, a princípio este é o indício mais antigo que se tem sobre a inserção de professoras no ensino desta instituição, em tal diário consta não só o conteúdo trabalhado como também a relação de nota dos alunos, contendo o índice de aprovação e reprovação durante o ano letivo.

Com tais informações pretende-se estabelecer uma relação com a disciplina de Latim ministrada por um professor do sexo masculino que de acordo com os anexos contidos em um relatório recentemente encontrado na documentação da década de 1940, que apresenta o quadro de professores e seus vencimentos, receberia uma remuneração maior que a da professora em questão.

Nesta relação, bem como é possível notar nas imagens apresentadas a seguir, era descrito o nome, idade, matéria, número de registro, tempo de serviço e vencimento mensal.

Figura 4

Relação dos professores deste estabelecimento (década de 1940).

C O L E G I O		E M L O T E N S E				
Relação dos Professores deste Instituto						
NOMES	IDADE	MATERIAS QUE LECIONA	Nº de REGISTRO	ANOS DE SERVIÇO	VENCIMENTOS	OBSERVAÇÕES
Ada Mendes de Silveira	22	Trabalhos manuais e Economia domestica	.....	1	300,00	Contratada
Adolfo Rodrigues de Souza	30	Inglês	11.437	12	1.182,00	efetivo
Alvaro Kraemer Lima	49	Quimica e Ciencias	3.703	29	871,00	efetivo
Antonio Augusto Pinto	63	Ciencias, Latim, Biolo- gia e Filosofia	3.478	18	1.232,00	efetivo
Apodi Almeida de Oliveira	40	Historia	3.262	19	1.416,00	efetivo
Armando Hercules Maffei	38	admissão	.....	10	500,00	efetivo
Bernardina Nunes Ferreira	40	Educ. Fisica	.....	3	330,00	contratada
Belligberto Machado Junior	42	Latim	12.742	7	1.111,00	efetivo
Francisco de Paula Alves de Fonseca	52	Português	898	31	1.969,00	efetivo (inclusive 4a. parte)
Helena Izurun Passos	41	Primario	.....	1	500,00	contratada
João Machado Mendonça	48	Geografia	15.729	5	1.295,00	efetivo
Josquin Alves de Fonseca	48	Matematica	3.261	29	2.454,50	efetivo (inclusive 4a. parte)
José Alves de Fonseca	38	admissão e português	18.312	15	1.094,00	efetivo
Julio Delancy	43	Francês	11.446	15	1.617,00	efetivo
Mafael Alves Veldelas	32	Fisica	11.219	1	585,00	contratado
Roberto Muller	49	Educação Fisica	8.487	21	1.000,00	efeti
Salvador Salzeira	62	Latim	.....	3	395,00	contratado
Valeriano Olivares	60	Musica	.....	8	693,00	contratado
Vicente Costa Rochedo	36	admissão	.....	20	500,00	efetivo
Benjamin Gastal Filho	36	Desenho	3.993	15	1.348,00	efetivo
Marie Ester Bitter Meil	29	Espanhol	.....	3	300,00	contratada

Fonte: foto de arquivo pessoal.

Neste documento, atenta-se também para a presença do nome de três professoras, sendo uma do ensino primário, prof^{ta} Selene Passos, Bernardina Nunes Ferreira na disciplina de Educação

Física e a Maria Ester Bittar Real de espanhol, professora apresentada anteriormente, a qual já se tem acesso ao seu diário de classe.

Pensando apenas neste último documento, já é possível fazer algumas indagações e comparações sobre o vencimento recebido pelas mesmas em função do recebido pelos professores homens, docentes de disciplinas de mesma área como é o caso das Línguas Estrangeiras como é o caso da professora Maria Ester Bittar Real e o professor Salvador Balreira, ambos os professores de língua estrangeira uma de espanhol e o outro de latim, ambos contratados, ambos com três anos de tempo de serviço, mas com remunerações distintas.

Com base em outros documentos que ainda estão sendo analisados pode-se inferir que as disciplinas de línguas estrangeiras, citadas no parágrafo anterior, possuíam a mesma carga horária, logo seria possível pensar e questionar sobre os motivos pelos quais levavam a uma diferença entre os vencimentos recebidos.

Além disso, pode-se notar que há também uma diferença considerável em relação aos vencimentos dos professores de Educação Física Bernardina Nunes Ferreira que receberia Cr\$ 330,00 cruzeiros e o Professor Roberto Müller que receberia Cr\$ 1.000,00 cruzeiros. É possível notar que a professora era contratada e o professor efetivo e que o tempo de serviço no estabelecimento se difere, porém, apesar de ter sido encontrado as grades de horário referentes ao ano de 1945, nelas não constam a carga horária dispensada à disciplina de Educação Física. Em virtude deste fato, no momento, estão sendo analisados os diários de classe, para poder inferir algo de maneira mais consistente a respeito da relação de gênero entre estes dois professores.

Em relação à distribuição da carga horária dispensada nas disciplinas ministradas pela professora de Espanhol e o professor de Latim, foi analisado que no relatório de 1945, a disciplina de Latim, por representar um maior prestígio na época era trabalhada em todas as séries do ginásial, logo recebia uma carga horária maior que a dispensada a disciplina de Espanhol, que era estudada apenas no curso científico que se dava em turma única. Porém esta disciplina de Latim possuía um professor efetivo com sete anos de tempo de serviço no colégio e vencimento referente à Cr\$ 1.111,00 cruzeiros, sendo assim, acredita-se que este era o detentor do maior número de turmas. O que irá ser aprofundado ao longo da pesquisa, serão os diários de classe dos referidos professores, analisando quantas turmas ficavam a cargo de cada professor para, assim, poder investigar e afirmar com maior rigor, a diferença existente entre os vencimentos destes professores.

Considerações finais

Como explicitado anteriormente, a pesquisa ainda se encontra em processo de

desenvolvimento. Porém, vem sendo possível notar, principalmente, a riqueza de conteúdos e possibilidades de problematização que envolvem os documentos escolares e a importância destes para a História da Educação, possibilitando ao pesquisador o contato direto com documentos e dados que podem representar a realidade vivenciada no período em que se pretende analisar, além de apresentar também os bastidores da instituição e as relações de poder que permeiam seus interiores, trazendo aspectos que também compõem a sua história.

Certamente, ainda há muitos outros documentos e diários de classe a serem analisados, porém pode-se notar até o momento, que mesmo com todo o debate da época e o discurso de inserção da mulher no ensino primário, as relações de gênero envolvidas no ensino secundário do período ainda privilegiavam a classe masculina, ao menos nesta instituição.

Indaga-se também sobre os motivos pelo qual uma instituição que discursava sobre uma educação laica e mista, demora um tempo considerável para aderir à inserção da mulher no que se refere ao magistério do ensino secundário, bem como após esta “aceitação” ainda privilegiava os professores do sexo masculino, uma vez que recebiam um vencimento mais elevado para desempenhar uma mesma função. O que comprova uma distinção e privilégios entre as relações de gênero.

Dessa forma, de acordo com os documentos encontrados até o momento, é possível notar que mesmo o ensino primário da época estando majoritariamente a cargo das mulheres, o ensino secundário ainda era reservado prioritariamente à classe masculina.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. L. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*, 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005.

BARROS, J.A. *O projeto de Pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*, 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011a.

BARROS, J.A. *Teoria da História. volume 1: os Conceitos Fundamentais da Teoria da História*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011b.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNirevista* - Vol. 1, nº 1, p. 32-46. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

Disponível

em:

http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf

Acessado em: 27 de maio de 2015.

INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*, Dermeval Saviani (org.). Vitória: EDUFES, 2010, p. 217-250.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: EdUPF, 2000.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. *Mandrágora*, v.19. n. 19. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2013, p. 5-15.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>

Acessado em: 8 de junho de 2015.

_____. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.). et alli. *Gênero em Debate: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 83-114.

NUNES, Daniela. Pesquisa historiográfica: desafios e caminhos. *Revista de Teoria da História*, ano 2, nº 5. Goiânia: UFG, 2011.

Disponível em: https://revistadeteoria.historia.ufg.br/up/114/o/Artigo_2._NUNES.pdf?1325209737

Acessado em: 8 de junho de 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 3, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009.

Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

Acesso em: 27 de maio de 2015.

Construção de uma Escola Técnica em Novo Hamburgo, um percurso de mais de uma década – 1956 a 1967.

Deise Margô Müller²³³
Universidade do Vale do Rio do Sinos
deisemargo@gmail.com

Resumo

Instalada na década de 1960, em Novo Hamburgo/RS, a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha representa importante ação do projeto desenvolvimentista que se institui no Brasil no contexto de urbanização e industrialização do mundo pós-guerra. Trata-se de um estudo inicial que objetiva reconstruir a trajetória histórica dessa instituição, enfatizando o período entre a idealização desta instituição (1956) e sua inauguração (1967). Esse período será analisado partindo de documentos da escola e de artigos de jornais da localidade. Procura-se saber por que a instituição levou onze anos para sair do papel e quais implicações educacionais e políticas envolveram esse período. O referencial teórico fundamenta-se na História Cultural e a metodologia empregada é a análise documental histórica. As representações evidenciam até o momento, que a construção desta instituição foi diretamente implicada pelas políticas educacionais da época e as políticas governamentais do Brasil.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições escolares. Ensino Médio Técnico. Ensino pela pesquisa.

Introdução

Dominique Juliá define brevemente cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens [...]. (JULIÁ, 2001, p.10)

A história cultural vem se ocupando em fazer discussões que envolvem a cultura escolar, desenvolvendo métodos de pesquisa, para analisar as possibilidades correlacionadas a essas culturas. Tentando estudar essas normas e práticas que possibilitam a transmissão e incorporação destes conhecimentos que constituem a cultura escolar.

Gatti Júnior (2002) discutem que a história da educação, no que tange a história das instituições educativas, precisa rever as transformações que tem ocorrido com as investigações na área, essa discussão “ sugere que novos questionamentos se cruzem com o alargamento das problemáticas, a diversidade dos contextos e aos modelos e práticas educativas”.(GATTI JÚNIOR, 2002, P.23)

Esses mesmos autores junto com Justino Magalhães descrevem que o pesquisador envolvido a

233 Acadêmica do curso de Doutorado em Educação – UNISINOS, com bolsa CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar.

pesquisar uma instituição escolar, para além de descrever a realidade estudada deve ter a intenção de alargar seu estudo pautando-o em determinar elementos que possam conferir um sentido histórico no contexto social de sua época, bem como suas influências até os nossos dias.

Como se pode perceber, historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implica-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores.(Gatti Júnior & Oliveira, 2002,p.74)

Tendo como objeto de estudo a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, instituição localizada em Novo Hamburgo, que começou suas atividades em 1967, apresento as primeiras discussões sobre os indícios encontrados, que vão descrever o contexto inicial em que foi criada esta escola.

Figura 1

Localização da Fundação Liberato

Fonte: Google Maps (2015)



Santos (1992) afirma:

(...) educação e a escola constituem uma das condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho. Para o processo social em que configura a educação e para a instituição escolar convergem as profundas contradições do mundo contemporâneo. Consequentemente para a análise dessa questão faz-se necessário compreender os processos econômicos, sociais e políticos que determinam os processos educativos escolares.(SANTOS, 1992, p. 80)

O Objetivo desta escrita é procurar entender os processos educativos que estavam nas intenções que envolveram a criação desta instituição, conhecida hoje, como Fundação Liberato.

Esta instituição foi idealizada no final da década de 50, sua criação ocorre em um período em que houve uma expansão industrial importante na região onde se situa a cidade de Novo Hamburgo. Esta industrialização é um dos argumentos apresentados para a criação desta escola técnica na região. (SOUZA, 2012)

Em 1957 foi firmado um convênio entre a União , o Estado e o Município:

“(...) Convênio firmado em 8 de março de 1957, entre o Ministério de Educação e Cultura, representado pelo Ministro Clovis Salgado, O Estado do Rio Grande do Sul, representado pelo Governador Ildo Meneghetti e a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, representada pelo Sr. Carlos Armando Koch.” (Novo Hamburgo, p.1, s/d)

Esse convênio estabelecia que o município doaria o terreno, o estado manteria recursos humanos e insumos e a nação faria a construção da instituição.

Sobre a periodização que será tratada neste texto, conforme Saviani (2010) são opções que o pesquisador faz, que envolvem cortes temporais. A questão posta ao pesquisador é justamente definir quais os cortes a serem feitos. Em documentos encontrados na instituição que será estudada e em artigos de jornal da época, encontramos referências a 1956, como ano em que a escola “é mera intenção do poder público” (Novo Hamburgo, s/d). Embora saibamos que a escola começou a ser idealizada em 1957 por meio do convênio firmado, verificamos que demorou dez anos para ser construída, pois foi inaugurada em abril de 1967.

Em pesquisas no arquivo municipal de Novo Hamburgo, encontramos artigos de jornais locais e neles verificamos, ao longo dos onze anos (1956 a 1967), notícias referentes à situação da construção da escola, suas consecutivas paradas e as lutas dos poderes políticos locais para a finalização do que prometia ser a maior escola técnica da região. Nesta fase da pesquisa algumas questões nortearam o presente estudo: Quem ou qual política estava regendo o Brasil na época? Quais as motivações em termos de política educacional poderiam explicar esta Instituição? Para esta parte do estudo ficou definido como periodização os anos de 1956 a 1967, este período será a base para a nesta primeira análise.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS

A perspectiva teórica adotada para este estudo tem sua base na História Cultural, Burke (2005) apresenta os desafios deste olhar considerando as práticas e representações dos sujeitos um modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Utiliza-se também as discussões em torno da História Cultural e da História da Educação apresentado por VEIGA (2008) quando assinalam que a história da educação é :

[...] um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros. Nesse sentido, também se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política econômica e social. (VEIGA, 2008, p.19)

Faz-se uso dos conceitos apresentados por Certeau (1998) quando discute os problemas de pesquisa nesta teoria e apresenta os conceitos de estratégia, tática e representação. Ao tratar das

limitações e tensões encontradas neste modo de fazer história tomamos as palavras de Pesavento (2008):

Se estamos em busca de retrair uma postura e uma intenção partilhada de traduzir o mundo a partir da cultura, é preciso descobrir os fios, tecer a trama geral deste modo de fazer História, prestar atenção em elementos recorrentes e, talvez, relevar as diferenças entre os autores, o que sem dúvida é um risco.

Assumimos esse risco. (PESAVENTO, 2008, p. 17)

Dentro da perspectiva do estudo das instituições utilizamos Justino Magalhães: “À noção de instituição corresponde a uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização.” (MAGALHÃES, 2004, p.62) .

Para a discussão do uso do jornal como documento de estudo em história da educação, encontramos os estudos de Roger Chartier a respeito da história da leitura e seus impressos e De Luca discutindo o uso específico do Jornal como material historiográfico.

Esses autores expressam a preocupação com o fazer história nesta perspectiva cultural e na escolha dos documentos a serem escolhidos pelo pesquisador, bem como pelo olhar feito sobre estes. Pesavento (2008) já afirmou que corremos riscos com as escolhas que realizamos, assim como Hunt (1992) aponta que os historiadores devem sempre ser críticos com relação a seus documentos – e nisso residem os fundamentos do método histórico.

Manter um olhar atento com a noção de que não existe uma verdade única a ser expressa a partir dos materiais a serem analisados, desde o momento das suas idealizações até o momento em que o historiador faz sua análise é o que todos os autores sinalizam. Essa é uma das preocupações que se mantêm presentes neste escrito. São análises possíveis neste momento, partindo deste olhar, de quem quer ver o que rondava a criação desta instituição para entender, nos dias de hoje, as repercussões deste início.

Outros textos foram utilizados para essa etapa, como: Fonseca (1962) que é um estudo sobre o histórico das escolas técnicas do Brasil. Embora seja um livro datado de 1962, este autor descreve o histórico de todos os estados brasileiros descrevendo a criação do ensino técnico no Brasil desde a época da monarquia. Os outros dois livros que esclareceram e embasaram de forma menos enfática foram Santos (2004) e Saviani (2010). O primeiro fala sobre a questão dos conflitos sociais e as implicações da educação neste meio, foi uma leitura importante para embasamento das ideias que foram formando-se ao longo da discussão. O mesmo aconteceu com a leitura de Saviani (2010) que possibilitou a compreensão dos movimentos educacionais no Brasil.

Como a intenção deste estudo foca a questão dos movimentos políticos que ocorreram no período estudado, o primeiro trabalho foi entender e definir quem eram os presidentes do Brasil, deste período e seus principais feitos. Neste sentido foram utilizados artigos acadêmicos que estivessem falando da educação em tal período, que fizessem relação da educação com o presidente

de cada época. A leitura envolveu vários textos que foram constituindo a linha de pensamento realizada.

Dos artigos lidos dois foram importantes para a escrita: Alves (2012) que discute a educação do governo JK e o artigo de Palma Filho (2010) que fala da educação desde 1960 até 2000. Outros materiais que embasaram e formaram o norte da discussão, foi um documento encontrado e produzido na própria Fundação Liberato que fala do histórico da escola e os artigos do Jornal NH, os quais foram coletados em visita ao arquivo municipal de Novo Hamburgo.

INDÍCIOS DA INSTITUIÇÃO NO “5 DE ABRIL” E NO “JORNAL NH”

No início de 2015 foram feitas visitas ao arquivo municipal de Novo Hamburgo, o qual possui exemplares do jornal “ 5 de Abril” e do “Jornal NH”, dois periódicos da cidade que foram agrupados por semestre e encadernados em grandes livros, como mostram as fotos abaixo.

Figura 2 :

Fotos do acervo dos jornais.



Fonte: Autora, (2015).

Nestas mesmas visitas foram analisados todos os Tomos dos jornais que envolviam os anos de 1956, onde encontramos a primeira notícia sobre a instalação de uma escola técnica em Novo Hamburgo, até 1967 quando foi inaugurada a escola.

O procedimento para armazenar os artigos foram:

34. Identificar o Tomo analisado- Ex.:Tomo Jan de 1956 a Jun de 1956
35. Olhar página por página do jornal buscando identificar na chamada das matérias do jornal a expressão “escola técnica”- “Liberato” – “Ensino técnico” – “Fundação Liberato”;
36. Quando identificado algum artigo, fotografava-se na seguinte ordem – a capa do jornal, que identificava a edição, a página da matéria e por fim a matéria em si. Abaixo um exemplo da sequencia.

Figura 3:

Sequência para arquivo



Fonte: Autora (2015)

37. Depois disto feito, elaborou-se uma tabela com os títulos dos artigos conforme a grafia do jornal. Como exemplo apresentamos a tabela construída a partir do Jornal “O 5 de Abril”, pois é o jornal que vai de 1956 a 1959, quando deixa de existir. Além desta tabela foi construída também a tabela do Jornal NH.

Tabela 1:

Artigos do “5 de Abril”

Ano	Título	Pág	Obs.:	TOMO
1956	Cogita-se dotar Novo Hamburgo de uma Escola Técnico-Profissional	Capa	12/10/56	Jan – dez 1956
1956	Escola Técnico-Profissional	s/n	19/10/56	Jan – dez 1956
1957	Será Instalada em Novo Hamburgo a Escola Técnico-Profissional	5	08/02/57	Jan –Dez 1957
1957	Escola Técnica-Industrial de NOVO HAMBURGO	Capa	01/03/57	Jan –Dez 1957
1957	Esperado hoje, nesta cidade, o Ministro da Educação	Capa	08/03/57	Jan –Dez 1957
1957	Assinado, sexta-feira última, o convênio entre a União, o Estado e o Município para a instalação , em Novo Hamburgo, da Escola Técnico-Profissional	Capa (continu a na 2 ^a pg)	15/03/57	Jan –Dez 1957
1959	Em Novo Hamburgo uma das maiores Escolas Técnicas do Continente	5	22/05/59	Jan – Dez 1959

Fonte: Autora (2015)

DISCUSSÕES POSSÍVES PARA O MOMENTO

O período aqui em questão vai nos levar a percorrer duas épocas distintas e importantes para a política nacional, envolve os anos em que antecederam o golpe militar de 64 e o próprio período do golpe. Como diz um dos artigos do Jornal NH, este período faz passar cinco presidentes no Brasil:

Iniciada em 1957, a construção da Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha já viu passar quatro presidentes da república, que foram JK, Jânio, Jango e Mazilli. Agora, no governo de Castelo Branco, as obras sofreram um grande impulso, possibilitando que em março do próximo ano já entre em funcionamento, (...). (JORNAL NH, p.1,1965).

Estudando os mandatos destes Presidentes e buscando correlacionar com o que se quer esclarecer neste momento da criação da Fundação Liberato, buscou-se informação sobre a educação nestes governos.

A história da educação brasileira é complexa e no decorrer dos dez anos aqui estudados foram diversos fatos que transcorreram, mas o que nos importa entender no momento é: O que poderia estar acontecendo no Brasil, neste período, para que houvesse o empreendimento de tais forças para a criação desta escola? Neste sentido pelas leituras feitas encontramos que o primeiro Presidente desta temporalidade, com sua política governamental e seu Plano de Metas para governar o país, tiveram grande influência na disseminação do ensino técnico, naquela época chamado ensino industrial.

O Brasil sofria com a crise econômica, as guerras mundiais e as mudanças no cenário internacional se refletiam na economia. Quando Juscelino Kubitschek (JK) assume a presidência tem como ideal, através do Plano de Metas, mudar a relação entre Estado e economia do país visando buscar, em tempo recorde, o desenvolvimento do Brasil, conforme afirma Alves (2012). Este mesmo autor defende que o impulso dado à política nacional voltava-se a fomentar três setores fundamentais: indústria, modernização da agricultura e a educação.

As pretensões que JK possuía de uma evolução da economia e recuperação do país em tão pouco tempo, deparava-se com uma questão crucial da educação, o nível de analfabetismo era grande e o despreparo da mão de obra para as indústrias, que deveriam vir a se instalar no país, era algo que tinha que ser vencido. Mudar esta realidade estava implícito no Plano de Metas para a “vitória do país” :

“Por sua vez, a gestão de Kubitschek, estaria fortemente voltada a empreender a vitória do país contra a barreira do analfabetismo e despreparação intelectual e técnica que impunha-se aos objetivos de alta e veloz modernização pelo país então almejados, buscando por meio do plano de metas, mais precisamente quanto à educação, a meta de número 30 do plano, que visava dotar o país de uma infra e superestrutura industrial, modificando a conjuntura econômica do país que devia ser acompanhada de uma bem engendrada infraestrutura educacional. Incluindo assim neste programa, a formação de pessoal técnico, visando um panorama de educação

para o desenvolvimento que se pretendia.” (ALVES, 2012, p.3)

Entender as intenções deste governo para o país e por consequência o que ele admitia ser necessário para alcançar seus objetivos, faz com que a possamos entender por que foi possível o convênio entre a União, o Estado e o Município para que a Liberato²³⁴ fosse criada. Com a necessidade do país em desenvolver-se por meio da industrialização, nada mais coerente que investir nesta formação. Fazer isso na região Sul, na cidade de Novo Hamburgo era também coerente, pois nesta época a cidade era um grande polo calçadista em expansão. A cidade e a região já tinham a necessidade de industrialização, isso justifica também o grande empenho da comunidade política local em buscar a efetivação da escola nesta localidade.

Quanto à coerência da instalação deste tipo de convênio no Rio Grande do Sul (RS), encontramos Fonseca (1962) afirmando que o RS tem uma tradição em escolas industriais que datam da época da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1837, quando foi lançado o Colégio de Artes Mecânicas.

A influência dos imigrantes no desenvolvimento do RS foram diversas e já conhecidas, Fonseca (1962) retoma uma que é oportuna para essa discussão. Falando dos imigrantes ele diz:

Esses homens tiveram como papel inicial a implantação de métodos mais racionais para a lavoura, que começou a surgir como fonte de riqueza onde, antes, campeava sozinha a pecuária. Depois, mais tarde, novos contingentes trouxeram de suas pátrias a tradição industrial, que viria desenvolver-se nas plagas gaúchas, fazendo aparecer estabelecimentos fabris de diferentes espécies. E com eles a necessidade de escolas profissionais (...). (Fonseca, 1962,p.427)

Esta contribuição dos imigrantes, em fomentar a industrialização no sul do país, faz com que as necessidades de aprimorar a mão de obra trabalhadora se desenvolva em ritmo diferente do restante do país, fazendo surgir em 1896 a Escola de Engenharia de Porto Alegre, escola independente do estado seguindo suas próprias regulamentações. Essa escola passa a receber uma subvenção do estado em 1907, através de lei que criava a “taxa profissional”. Em 1908 é concedido ao Instituto Técnico Profissional, que era um dos quatro institutos que compunham a Escola de Engenharia, o repasse da taxa profissional por dez anos, para compensar o auxílio “decorrente da educação gratuita que o Instituto ministrava aos filhos de operários e a meninos pobres.”(Fonseca,1962, p. 431)

Esse incentivo, dado pelo governo do Estado, faz com que a escola torne-se uma referência nacional, trazendo para o sul os olhares para o ensino industrial, conforme o autor, o prestígio desta

234A instituição estudada é reconhecida em sua comunidade escolar e também na localidade por Fundação Liberato ou por a Liberato. O Artigo feminino utilizado para se referir à escola vem do fato de ser ‘a’ fundação e ‘a’ escola, portanto no texto serão utilizadas por vezes as duas denominações para fazer referência à instituição.

escola leva a alteração da lei nacional que criava a escola de artífices em cada capital em 1909. O então Presidente Nilo Peçanha lança lei que criava uma escola técnica por capital, sabemos que este é o início da rede Federal das Escolas técnicas, hoje conhecidos como Institutos Federais. Fonseca (1962) explica que o Decreto nº 7566 foi alterado pelo o Decreto nº 7763, que dizia que o estado que tivesse já uma escola nos mesmos moldes, subvencionada pelo estado, esta poderia tomar o lugar da que seria criada, sendo então financiada com a mesma cota dos demais estados. Essa alteração teria se dado em razão do que já acontecia no Rio Grande do Sul.

A medida visava, evidentemente, ao Rio Grande do Sul, onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional, que, assim, passava a receber, além da taxa profissional, de caráter estadual, uma subvenção federal, com a qual iria se expandir, ainda mais, as suas atividades. (Fonseca, 1962, p. 432)

Considerando esta fase inicial das leituras entende-se que há no Rio Grande do Sul uma trajetória de longa data no ensino industrial do estado. Trajetória essa que passa pela colaboração entre os poderes governamentais, o que explica a estranheza inicial de por que ser aqui no sul a instalação de um convênio entre estes poderes. Na verdade a trajetória nos mostra que este tipo de convênio vem sendo feito ao longo dos anos pelas movimentações de cada comunidade, através da força do fazer das escolas, originadas da necessidade destas comunidades.

Em parte podemos ter esclarecido a primeira questão que move este texto, que foi determinar a realidade política que envolveu o convênio firmado entre os três poderes, mas as leituras nos levam a fazer outras conexões e outras questões. Por que levou 10 anos para a inauguração da escola?

Nos artigos coletados dos jornais locais encontramos diversas manchetes sobre a escola que levam a acompanhar a movimentação ou estagnação das obras da instituição, que refletem os períodos de troca de governo nacional. Segundo o convênio firmado para construção da escola, construir e equipar a escola eram encargo da União. Então se pode observar que a política nacional influenciou diretamente a construção desta escola. Como o país teve em sua governança uma fase conturbada, era de se esperar que os investimentos fossem cortados e a construção da escola fosse comprometida.

Pelos artigos do jornal, juntamente com a cronologia dos Presidentes do Brasil, mais as informações obtidas de Palma Filho (2010), foi possível estabelecer a seguinte cronologia para a construção da Liberato.

Do artigo Intitulado: “PREVISTO PARA MARÇO DE 66 O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA” – Jornal NH, edição de 4 de junho de 1965 – obtemos um pequeno histórico que possibilita compreender e conectar com a realidade

nacional os eventos que se seguiram na construção da escola. Conforme a reportagem, a Fundação Liberato teve um bom andamento das suas obras até 1961, tendo concluída a fase do concreto armado. Não houve interrupções significativas neste período, que coincide com mandato de JK, corroborando com o que era esperado deste governo, como já discutimos anteriormente. De 1961 a 1963 ocorre uma paralização nas obras por falta de definições e de verbas.

Este é o período em que ocorre a passagem de Jânio Quadros pela Presidência e seu conturbado e curto mandato que culmina com sua renúncia. O governo vai passar por uma fase de indefinições e disputas federais significativas. Os ministros militares não aceitam a posse do vice-presidente que era João Goulart, que também havia sido vice de Juscelino Kubitschek e o país passa a ser governando sob grande pressão, como argumenta Palma Filho:

Os ministros militares resistem a princípio, mas acabam por ceder com a condição de que o Presidente da República tivesse os seus poderes presidenciais de chefe do Poder Executivo diminuído. A saída foi o Congresso Nacional aprovar a emenda parlamentarista. Jango, como era conhecido João Goulart, político conciliador, aceita. Porém, não desiste do regime presidencialista, como, aliás, é da tradição republicana brasileira. Desse modo, em 1963, os eleitores são novamente chamados para, em plebiscito, decidirem pelo parlamentarismo ou pelo presidencialismo. (Palma Filho, 2010, p. 4)

Por certo esses movimentos nacionais justificam a parada que houve na construção da Liberato entre 1961 e 1963, segundo matéria do jornal, em 1963, o projeto inicial da escola que era uma construção de 60000m², teve que ser alterado resultando em um projeto de 16000m², em função das verbas destinadas e provavelmente de todas as mudanças ocorridas no governo nacional.

É então no governo militar que há um novo impulso na construção da escola, com novo projeto e provavelmente novos objetivos. Nesta época o Ministério de Educação e Cultura faz o primeiro acordo MEC/USAID (*United States Agency for Development*):

“Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente, na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (esta no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores.” (Palma Filho, 2010, p. 12)

O primeiro princípio descrito anteriormente nos remete as razões de por que houve esse novo impulso na construção da escola, pois era uma das metas dos acordos firmados com os EUA. Sobre

verbas do exterior sendo aplicadas na escola iremos encontrar outro artigo do periódico local, que data da mesma época dos acordos do MEC/USAID. No artigo consta:

Para este ano consta no orçamento da União, pelo Plano Nacional do Ensino Médio, uma dotação de ordem de 370 milhões de cruzeiros para a escola. Deste total 120 se destinarão para equipamentos e os restantes 250 para a aplicação na obra propriamente dita. Será então concluída a segunda fase, com 3013 metros quadrados, o que possibilitará o funcionamento, já em 1967, do curso de eletrotécnica. Ainda para esta etapa de obras são esperados 50 milhões de cruzeiros de financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. (Jornal NH, 1966)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas possibilidades da historiografia fazem-nos vislumbrar novos objetos e documentos para estudar a cultura escolar, como sinalizam os autores já citados neste texto. Fazer uso do jornal para verificar qual a trajetória desta instituição nestes onze anos entre a sua idealização e sua inauguração, nos permitiu verificar alguns aspectos que os documentos ditos oficiais da escola não apresentavam. Neste sentido Veiga (2008) nos ajuda a pensar que existem “procedimentos muito particulares no fazer do historiador”.

Tendo ciência de que as escolhas feitas aqui neste artigo se atêm a falar sobre essa trajetória institucional, em que transparece a criação desta escola para dar conta de uma emergência nacional de industrialização, e que essa análise só foi possível pelos dados retirados dos artigos do jornal, é um posicionamento desta pesquisadora. Esse estudo inicial tem como objetivo entender o início desta trajetória institucional e vai culminar, no futuro, com o entendimento dos sentidos atribuídos, por essa comunidade, a esta escola.

Tem-se presente nessa primeira análise utilizando os artigos dos jornais o que sinaliza Zicman: “De fato a imprensa é rica em dados e elementos, e para alguns períodos é a única fonte de reconstituição histórica, permitindo um melhor conhecimento das sociedades ao nível de suas condições de vida, manifestações culturais e políticas, etc.”(ZICMAN, 1985, p. 89)

Também leva-se em conta os alertas feitos tanto por Zicman (1985) como De Luca (2005) quando observam que o uso do jornal pelos historiadores deve levar em conta as intenções envolvidas nas próprias matérias dos jornais, quanto ao envolvimento político e social das edições e dos editores do jornal.

De Luca (2005) sinaliza que as intenções expressas na imprensa, assim como em outros documentos, não são isentas de influência política. É o que nos sugerem as primeiras análises destes periódicos. Sabemos das limitações deste primeiro estudo principalmente como nos alertam os autores quando falam do “uso instrumental e ingênuo que tomava os periódicos como meros receptáculos de informações a serem selecionadas, extraídas e utilizadas ao bel prazer do

pesquisador. Daí o amplo rol de prescrições que convidavam à prudência”(DE LUCA, 2005, p.116) no uso do jornal.

Considerando os alertas feitos por estes e outros autores, evidenciamos indícios de quais forças estavam por trás da idealização da escola e de quais forças acompanharam esse processo. Iniciou pela necessidade do Brasil em se desenvolver industrialmente, tendo por trás um mentor político que apostava neste tipo de educação para o desenvolvimento do país, passou por conturbações do poder nacional onde se estagnou a construção da escola, até que ao final outra força política, ainda acreditando neste tipo de educação, agora por motivações internacionais, investe na conclusão da escola.

Existem diversos aprofundamentos a serem feitos sobre esse estudo uma das discussões sugeridas a partir do que aqui foi exposto é o conteúdo que indica a criação de um “mito” de esta instituição, mesmo antes de ser construída, ser a maior e melhor escola técnica na região. Como indica a manchete do jornal “5 de Abril”, na edição de 22 de maio de 1959 – “Em Novo Hamburgo uma das maiores Escolas Técnicas do Continente”. Quanto à criação de um mito encontramos Chauí (2001):

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). (CHAUI, 2001, p.7)

Sabemos que este estudo não acaba com esta escrita, nem tão pouco a análise foi totalmente aprofundada, mas como indicado na introdução estes são os primeiros indícios a serem apresentados sobre os sentidos que envolveram os onze anos de construção desta instituição.

Referências

ALVES, T. V. F. ;MENEZES, A. C. G. **Educação Brasileira em Debate: 1956-1960**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPHU- Rio. São Gonçalo: Rio de Janeiro. 2012. . Disponível em: <http://zip.net/bmrwjk> Acessado em: 02/02/2015.

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

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. De Maria de Lourdes Menezes; revis. téc. Arno Vogel. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

CHAUI, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2000.

DE LUCA, Tania Regina. **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, C. F. **História do Ensino Industrial no Brasil.** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: SENAI GATTI JÚNIOR D. & OLIVEIRA, L. H.M.M.. História das Instituições Educativas: Um Novo Olhar Historiográfico. **Cadernos de História da Educação.** v.1 – nº1- jan./dez. 2002. Disponível em: <http://zip.net/bbrwlm>

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de História da educação,** Campinas, SP: Autores Associados, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

Mimeo:Liberato Ano 10. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Histórico. Material datilografado e mimeografado. 10 páginas. Localização: arquivo passivo da Biblioteca Institucional. [pela leitura do documento, a data do documento é de 1975].

PALMA FILHO, J. C. . **A educação brasileira no período de 1960-2000.** In: PALMA FILHO, J.C.. (Org.). Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação. 2ªed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. Único, p. 103-137.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica 2008.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940-2009).** Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

Universidade do Minho.

VEIGA, C. G. História Política e História da Educação. In: FONSECA, T.N.L.; VEIGA, G.N.(Org.) **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.p.13-47.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa – algumas considerações metodológicas.** *Projeto História.* São Paulo, n. 4, jun. 1985.

JORNAL NH. Previsto para março de 66 o funcionamento da escola Liberato Salzano Vieira da Cunha. *Jornal NH,* Novo Hamburgo, p.9, 04 Jun. 1965.

JORNAL NH. Escola Técnica Liberato Funciona em Abril: Matrículas já em Março. *Jornal NH,* Novo Hamburgo, p.3, 28 Jan. 1966.

NOVO HAMBURGO. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Histórico. Material Datilografado. 7 páginas.

MEMÓRIAS DA ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO DO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS (1950-1983) ATRAVÉS DO JORNAL ESCOLAR O *CLARIM*

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Mestrando do PPG-Hist. PUCRS/RS
eduardo.cristiano@acad.pucrs.br

Resumo

A pesquisa analisa as Memórias dos alunos formados pela Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983) a partir de O *Clarim*, periódico escolar produzido pelo Grêmio Estudantil da Instituição. Preocupando-se com as reportagens referentes aos alunos formandos/formados a pesquisa mostra a importância da utilização dos periódicos escolares como fonte de pesquisa para o historiador da educação, bem como ressalta a importância do ritual de formatura a partir das páginas do impresso.

38. História da Educação, Imprensa e Imprensa Escolar

A História da Educação enquanto campo de pesquisa é caracterizada por Stephanou e Bastos (2005) como uma área multifacetada e pluridisciplinar, permitindo a realização de diferentes tipos de investigação. Segundo as autoras, essa ciência de caráter fronteira entre a História e a Educação abarca temas variados, como a história do ensino, do livro didático, da educação feminina, a história dos impressos de escolares, entre outros.

Sendo assim, esta pesquisa, que analisa periódicos escolares, discutindo e complementando outras investigações já realizadas, legitima-se a partir dos conceitos e teorias da História da Educação. Segundo Nóvoa (1997), a análise da imprensa permite aprender os diversos discursos que permeiam e articulam as práticas e as teorias que perpassam o plano *macro* do sistema e o plano *micro* da experiência concreta. Para o autor, “a imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo” (NÓVOA, 1997. p. 13).

Mas como analisar impressos escolares? Que metodologias empregar? Como interpretar os resultados obtidos, relacionando-os ao contexto e à cultura escolar? Para responder estes e outros questionamentos que surgem ao longo da pesquisa, torna-se necessário historicizar não apenas a imprensa escolar, mas a imprensa em geral.

Ao falar da “História dos, nos e por meio dos periódicos”,²³⁵ Tania Luca (2005) afirma que o desprezo por trabalhos históricos utilizando-se deles é fruto, em parte, da tradição histórica dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do século XX, que defendiam a utilização de “fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade” (LUCA, 2005. p. 112). Segundo a autora, mesmo com a crítica a essa concepção de fontes realizada pelos *Annales* na década de 1930, a imprensa ainda continua relegada ao que ela chama de “limbo”.

²³⁵Título do texto da autora, publicado em: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

Para Luca (2005), é nas décadas finais do século XX, com a afirmação da terceira geração dos *Annales*, com o surgimento de novos problemas e novos questionamentos, bem como as abordagens de outras Ciências Humanas e o caráter interdisciplinar da História que veremos surgir uma nova concepção de documento. A autora salienta que este é o momento de fortalecimento da História Cultural, que se ancora no estudo das práticas e representações sociais permitindo que a imprensa passe a ser preocupação dos historiadores.

Inicialmente, os historiadores colocam a imprensa sob suspeição, uma vez que questionam a falta de objetividade da mesma, esquecendo, segundo Luca (2010) que nenhum vestígio é completamente objetivo. Na década de 1970 a imprensa sofreu um deslocamento fundamental, no qual o jornal tornou-se objeto da pesquisa histórica. Para a autora, isso pode ocorrer devido ao cenário citadino do início do século XX, que possibilitou o despontamento da indústria cultural:

“O novo cenário citadino do início do século XX abrigava uma infinidade de publicações periódicas: almanaques; folhetos publicitários; de casas comerciais e indústrias; jornais de associações recreativas, de bairros e das destinadas etnias específicas; folhas editadas por mutuais, ligas e sindicatos operários, até os grandes matutinos e as revistas ditas de variedades, principal produto da indústria cultural que então despontava”. (LUCA, 2005. p. 121)

Dentre as diversas publicações periódicas que difundem e alastram-se a partir do século XX, estão os periódicos escolares. Segundo Bastos (2015), assim como a imprensa periódica, a imprensa de educação e ensino tem sido amplamente utilizada como fonte para a construção da história do país e da educação. Segundo a autora, é a partir dos anos 1980 que se observam as primeiras teses e dissertações que analisam impressos pedagógicos, que podem ser dos mais variados tipos:

“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. (BASTOS, 2015)

Uma vez que estes impressos estão inseridos dentro dos rituais escolares, firmando-se como um hábito e uma prática, podem ser considerados parte da Cultura Escolar²³⁶, mostrando os atores em cena nas instituições educativas, bem como as tradições e regras de jogo transmitidas de geração em geração (VIÑAO, 2002).

Para Dominique Julia (2001), a cultura escolar não pode ser estudada sem considerarem-se as relações conflituosas e/ou pacíficas com a história e as culturas a ela contemporâneas. Os periódicos escolares enquanto fontes de pesquisa permitem que, além da cultura escolar da instituição pela qual foi produzido, analisem-se as relações que a mesma estabelece com o meio

²³⁶O conceito de Cultura Escolar, sua aplicabilidade e elasticidade são discutidos por Antonio Viñao em “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Madrid: Morata, 2002”. Segundo Viñao, diversos autores têm utiliza este conceito, dos quais se destaca os trabalhos de JULIA (1995 e 1996).

social, cultural e político ao qual está inserido.

39. O *Clarim* e a Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983)

O *Clarim* foi a revista produzida pelo Grêmio Estudantil do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS entre os anos de 1945 e 1965. Os discursos produzidos pelo periódico, bem como sua difusão e significados são objeto de estudo de Almeida e Lima (2013)²³⁷ que, voltadas para as memórias juvenis nas páginas do periódico, atentam para a autorregulação e a transgressão do modelo de aluno explicitado ao longo das páginas da revista. Preocupam-se especificamente com a forma como o comunismo era mal visto e como suas ideias deveriam ser repudiadas, bem como com o modelo de moça considerado apropriado às estudantes da Escola.

Através de o *Clarim*, as autoras mostram a importância da imprensa escolar como documento para a História da Educação, o papel da escola como local de aprendizagem para a vida e não apenas de saberes, bem como ressaltam as instituições escolares como geradoras e reprodutoras de comportamentos e *habitus*.

A Escola Técnica de Comércio (ETC) do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983) é o tema de estudo de Pacheco (2013) e de Silva (2014). No ano de 1950 inicia o primeiro período de matrículas para o curso. A ideia de criação do Técnico é atribuída ao Dr. Swen R. Schulze, que foi o seu primeiro diretor. Segundo Pacheco (2013), os cursos profissionalizantes, também chamados de Ensino Técnico Comercial haviam sido instituídos pelo Decreto n. 17.329, de 28 de junho de 1926, e conferiam o diploma de contador. No entanto, somente em 1931 o Ensino Comercial é organizado e a profissão regulamentada.

O técnico contábil tinha duração de três anos, funcionando no período noturno. O diploma fornecido não era reconhecido apenas no estado, mas em todo o território nacional, e era registrado no Ministério da Educação e Saúde Pública e no Conselho Regional de Contabilidade. Com a mudança do Colégio Farroupilha para o bairro Três Figueiras em 1962, a Escola Técnica passa a funcionar no segundo andar da Igreja São José, em frente ao Velho Casarão, permanecendo aí até 1972, quando se muda para a sede das Três Figueiras. Essa mudança diminuiu significativamente a procura de alunos e, associada às reformas educacionais, acarretou na desativação da E.T.C. em 1982. Com o fechamento, os alunos foram transferidos para outras escolas técnicas.

A proposta deste estudo consiste em analisar as revistas O *Clarim* a partir de uma perspectiva diferente da realizada por Almeida e Lima (2013). Enquanto as autoras abordaram os discursos regulamentadores e criadores de *habitus* e padrões, esta pesquisa preocupa-se com as

²³⁷ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Memórias Juvenis nas Páginas de um Periódico: O Clarim (1945-1965). In: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS.: memórias e histórias (1858-2008). Orgs. Maria Helena Camara Bastos, Alice Rigoni Jacques, Dóris Bittencourt Almeida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

reportagens referentes apenas à ETC, mostrando como as mesmas podem ser utilizadas para corroborarem com a construção do perfil profissional dos técnicos contábeis formados pela instituição.

Como salienta Luca (2005), ao se trabalhar com impressos é importante que se analise sua materialidade, atentando para seu formato, qualidade de impressão, cores e imagens. Segundo a autora, “É importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural” (LUCA, 2005. p. 132). O trabalho de Almeida e Lima (2013) reforça a importância em identificar a materialidade do impresso trabalhado, pois segundo elas, o suporte influencia no sentido do texto construído pelo leitor.

As edições de O *Clarim* analisadas possuem o formato de caderno, medindo 21x14 cm, com impressão em preto e branco. Como mostraram Almeida e Lima (2013), as edições do periódico são compostas de seções que normalmente repetem-se, como entrevistas, esportes, crônicas, entre outras.

Inicialmente localizou-se os exemplares do periódico que estão salvaguardados no Memorial do Colégio Farroupilha, resultando em 24 edições. Após esta etapa, separou-se para análise apenas as edições que continham reportagens referentes à Escola Técnica de Comércio, como se pode observar na tabela:

Tabela 1

Edições de O Clarim

Ano	Mês	Reportagem Referente à Escola Técnica de Comércio
1949	Anual	Não possui
1950	Anual	Não possui
1952	Abr/Mai	Não possui
	Jun	Não possui
	Ago	Não possui
	Set	Não possui
	Out	Não possui
	Nov/Dez	Não possui
1953	Mai/Jun	Não possui
	Ago	Não possui
	Set/Out	Lista de Formandos
1954	1º Sem	“A E. T. C. ao Microscópio”
	2º Sem	Do nosso "Curso Técnico"/ A ETC ao Microscópio
1955	2º Sem	"Três professores da ETC no Congresso Brasileiro de Ensino Comercial"
1956	Out	"Escreve a ETC Farroupilha"
1957	1º Sem	Formandos 1956/ Atividade Cultural
	2º Sem	Não possui
1961	1º Sem	"Crônica da ETC"/ "Entrevistando o Diretor da ETC"
	2º Sem	"Crônica da ETC"

1962	1º Sem	"Crônica da ETC"
	2º Sem	Não possui
1963	1º Sem	Não possui
	2º Sem	Não possui
1963/64	Relatório	Não possui
Total de Impressos:		24
Impressos c. ETC:		9

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre

Analisando o campo ano e mês da publicação, podemos observar que não existia uma regularidade quanto à publicação do periódico, que acontecia anualmente, semestralmente, bimestralmente ou até mensalmente. O campo “Reportagem Referente à Escola Técnica de Comércio” traz o título principal das reportagens referentes à ETC. Das 24 edições listadas, 9 possuem textos ligados ao ensino técnico comercial.

Depois de reunidas as 09 edições, se prosseguiu com a leitura das reportagens que abordavam a ETC. Considerando as preocupações metodológicas de análise de periódicos destacadas por Luca (2005), elaborou-se uma ficha de leitura que permitisse destacar algumas informações relevantes bem como sua sistematização.

Tabela 2

Modelo de Ficha de Sistematização das Reportagens de O *Clarim* referentes à ETC.

Data: 1956 – 2º Semestre

Tiragem: 1000 exemplares

Páginas: 36

Páginas destinadas a ETC: 2

Reportagem ETC: “Escreve a E. T. C. Farroupilha”

Autor: Sérgio Arnt

Palavras-chave: Profissão de Técnico Contábil

Alunos Citados: Nenhum

Professores Citados: Nenhum

Análise da Reportagem: Fala da importância do comércio e dos códigos reguladores. Contabilidade como aglutinadora dos códigos. Contabilista como orientador dos preceitos. Ressalta a importância do contabilista enquanto profissional.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre

Os campos da ficha de leitura preocupam-se com a localização temporal do periódico (data), a abrangência de sua circulação (tiragem), tamanho (páginas), a quantidade de páginas destinadas a reportagens da ETC, o autor da reportagem analisada, palavras-chaves que possibilitem a classificação e sistematização dos dados, alunos e professores citados e uma breve descrição do conteúdo da reportagem.

Após a sistematização das reportagens na ficha de leitura, para prosseguir-se com a análise das mesmas, voltou-se a atenção para o campo palavras-chave, que permite identificar os principais

assuntos das reportagens destinadas à ETC. De acordo com seu conteúdo, as reportagens puderem receber uma ou mais palavras-chaves, que foram dispostas e organizadas na tabela por ano e, no caso dos anos com duas publicações, por semestre.

Tabela 3

Palavras-chave das Reportagens de o *Clarim* referente à ETC.

Palavras-chave	Anos
Formatura	1953 - 1954(2) - 1957 (1) – 1962(1)
Humor	1954(1) – 1954 (2)- 1954(2)
Dia-a-dia da ETC	1954(2)- 1954(1) - 1957(1) - 1961(1)
Alunos da ETC	1954(2)- 1957(1) - 1957(1) - 1961(1)
Necessidade de Aproximação	1954(2)
Reunião	1954(2)
Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Comercial	1955(2)-
Professores	1955(2) – 1961(1) - 1961(1)
Profissão de Técnico Contábil	1956(2) -

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre

Pegando por exemplo a palavra-chave “Alunos da ETC”. Conforme a Tabela 3 pode-se observar que quatro reportagens deram atenção especial à descrição dos alunos do técnico contábil, uma na edição do segundo semestre de 1954 [1954(2)], duas na do primeiro semestre de 1957 [1957(1) - 1957(1)] e uma na do primeiro semestre de 1961 [1961(1)].

Serão analisadas aqui as reportagens relacionadas a palavra-chave: “Formatura” e “Alunos da ETC”. A escolha deste tema justifica-se devido ao número de vezes que aparece no periódico e devido ao interesse de pesquisas futuras com o mesmo.

2.1 Os alunos formandos/formados da ETC a partir de *O Clarim*

Segundo Silva e Silva (2015), pode-se inferir que o ritual de formatura é um evento marcante para todos aqueles que adquiriram o diploma após anos de estudo e dedicação. Devido à importância deste momento²³⁸, costuma-se produzir uma série de registros que preservam esta cerimônia. No caso da ETC, esse ritual fora registrado principalmente através de fotografias.

A partir de duas séries fotográficas referentes às formaturas de 1968 e 1969, Silva e Silva (2015) destacam a presença dos ritos e objetos que perpassam a cerimônia da ETC. Mostram a importância do juramento dos técnicos contábeis como forma de legitimar o compromisso assumido com a profissão, a importância do capelo ou barrete²³⁹ como símbolo de poder adquirido depois de formado, a importância da mesa de autoridades e de seus membros como testemunhas legitimadoras da mudança de status de aluno para profissional, entre outros elementos. Ao longo do seu trabalho,

²³⁸O ritual de formatura, bem como sua origem e historicidade é abordado por: RIOS (2010).

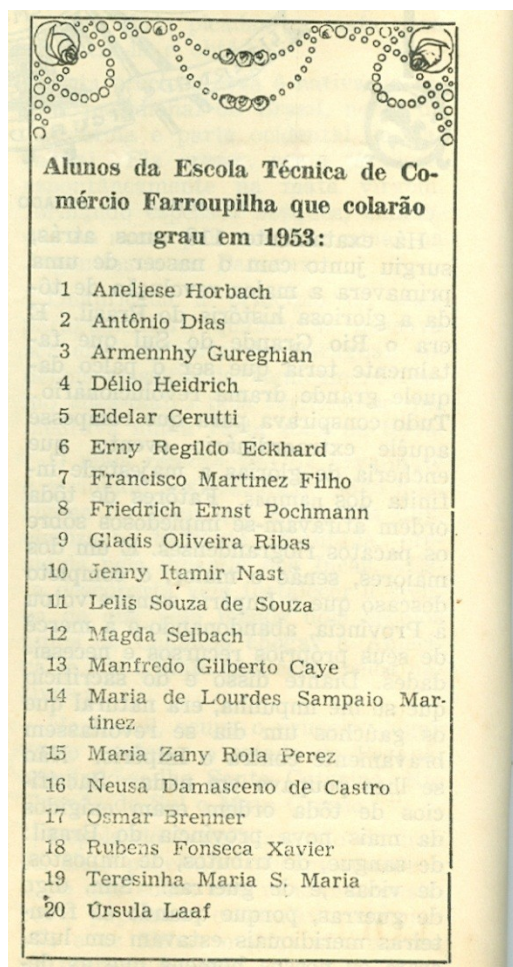
²³⁹Tipo de chapéu que pode ser usado nas cerimônias pelos formandos bem como pelas autoridades presentes. Sobre ver: SILVA e SILVA (2015).

comprovam a preocupação da ETC em registrar estes momentos, que funcionam como suportes de memória, que passam a ser utilizados pelos historiadores como documentos para a compreensão do passado. Além disso, destacam a importância do ritual de formatura como criador de uma identidade profissional entre os membros da turma de formandos.

Mas o periódico *O Clarim*, o que traz sobre a formatura dos técnicos contábeis? A primeira página destinada pelo jornal escolar à ETC refere-se justamente aos alunos que colarão grau no final do ano. Aparentemente apenas uma lista de nomes situada em uma das páginas da edição de 1953.

Figura 1

“Alunos da Escola Técnica de Comércio Farroupilha que colarão grau em 1953”.



Fonte: Reportagem de *O Clarim*. Sem autor. 1953. Disponível no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre.

Ocupando aproximadamente meia página e envolta em um quadro com a parte superior decorada, a lista traz o nome de todos os alunos que concluirão o curso técnico no final de 1953. Embora ocupe pouco espaço no periódico, a lista de nomes exerce uma função importante. A partir do momento que os alunos são identificados por seus nomes completos no periódico, passam a ser representados enquanto indivíduos, que neste momento, são homenageados pela sua conquista.

Além disso, a lista como um todo, permite identificar não apenas os indivíduos isolados, mas a turma de formandos como uma coletividade.

Para o pesquisador que se defronta com essa página, a lista de nomes passa a ter uma nova função, diferente daquele de homenagear os formandos de 1953. Para o historiador que se preocupa com a construção de biografias coletivas, também chamadas de prosopografia²⁴⁰, uma lista de nomes como essa serve como ponto de partida para sua pesquisa.

A segunda reportagem a dedicar-se à formatura da ETC é do segundo semestre de 1954. Essa edição contou com 1000 exemplares de 48 páginas, das quais três foram destinadas à Escola Técnica. Uma das reportagens, intitulada “Os Formandos da E.T.C. (Um pouco de suas Turbulentas Aventuras)”, cuja autoria é atribuída H. Khan, faz uma descrição dos alunos formandos de 1954. Quando comparada a anterior, esta reportagem tem significativo avanço, pois, além da lista de nomes que homenageia os formandos e que pode ser utilizada na construção de uma biografia coletiva, ela traz descrições de caráter cômico dos alunos que compõem a turma.

Figura 2

“Os Formandos da E.T.C. (Um pouco de suas Turbulentas Aventuras)”.

240A prosopografia enquanto metodologia de pesquisa é abordada por: HEINZ (2006).

OS FORMANDOS DA E. T. C. (UM POUCO DE SUAS TURBULENTAS AVENTURAS)

(Dos Arquivos Secretos da turma de Contadores de 1954 — Extraído por H. Khan)

ATHOS RAMON BERG — Calmo e sempre de bom humor, êste mosqueteiro por nome não gosta de espada, mas de pescaria e bolão. Foi bombeiro na Base Aérea. Não quer ser o mesmo na vida prática!

CAROLA BETTINA DANKWARDT — Todo mundo a chama de «Carrrrrola», devido ao seu acentuado sotaque «germânico». Louríssima, dona de um sorriso contagiante. Dedicou-se atualmente aos serviços sociais. Tem um grande complexo na vida, pois fracassou na tentativa de ser concertista de bandolim.

DORA RUBIM — Funcionária do DAER, letra O «de penacho». Era adorada pelo Prof. de Inglês, que a tratava por Miss Dora. Ótima colega; se continuar no DAER muito breve será diretora do Departamento.

ELOÍ RODRIGUES DA CRUZ — É a «Gina Logobriga» da aula. Como somos indiscretos ao extremo, vamos contar um segredo só para vocês: esta pequena morre de amores pelo Moacir. Por favor, não passem adiante esta revelação...

FLAVIO MEURER — O homem Enciclopédia. Futuro diretor do Banco da Província, tem um grande predicação: nunca ri. Quando soltou uma gargalhada no recinto do Colégio, choveu durante quase um mês.

GERMANO CARLOS KNORR — Ótimo colega, nasceu para ser turista. É muito amigo da «sombra, água fresca, sapatos largos e colarinho folgado».

HANNS HEINZ STEPPE — Devido à sua austeridade e à «fachada» de professor, foi, durante o curso, o «Daddy» da turma. Industrialista de futuro, provavelmente daqui a alguns anos estará mais rico que Rockefeller.

HARRI ROBERTO KRANEN — Remador de grande classe, já foi convidado para jogar em muitos clubes de basquete da capital. Tem quase dois metros de altura e possui um flamante Chevrolet 1926, o «Terrível», que há muitos anos deveria estar no museu. Atirem-se, garotas!

JOAO OLY FORNECK — O «bancário Glostora», simpático e gostoso, vive cheio da «nota». Explica-se: êle é o «Cai-

xa» de um de nossos estabelecimentos bancários.

JOSE' BARCARO — Bancário também, trabalha com câmbio nos dias da semana e aos domingos é «cambista». Revelou-se um grande «Don Juan» na excursão a Santa Maria.

JULIETA DE MORAES RICARDO — Simpática e sorridente, dona de uma fazenda, representa o coração dos pampas no colégio dos Farrroupilhas. É Bagé (Enche).

MARIA EVALDA ODY — A Mariuzinha é a moça que vive nas alturas. Trabalha na Panair e voa muito alto nas aulas de Bancária e Industrial. Provavelmente será aero moça algum dia.

MOACIR MOTTA — Veteraniíssimo no Farrroupilha, é considerado por muitas como o galã que está faltando ao cinema nacional. Trabalhava no National City Bank, e passou mal na época do quebra-quebra de 24 de agosto.

NANCY SCHNEIDER — A moça que «atira com qualquer arma» (Trabalha nas Forjas Taurus de revólveres). Uma das primeiras da turma, sem ser «esforçadinha». Seu sonho é estudar Astronomia, para descobrir mais alguns planetas do nosso espaço sideral.

ORLANDO ALBUQUERQUE — «Globetrotter» famoso, conhece o país de ponta a ponta. Entende de tudo, desde bolinha de gude até Física Nuclear. Foi importado diretamente do Território do Guaporé (Agió de 5.ª categoria), para formar-se com os contadores de 1954. Para êle, o Farrroupilha foi um dos melhores colégios dos 20 ou 30 em que estudou.

WALLY WEIMER — Outra das primeiras da aula. Loirinha simpática e atraente, dirige (quando falta o patrão) a famosa organização Braço S/A, vendendo ferros e materiais pesados. Grande exemplo para muitos «barbados», amigos da «moleza».

ZAIR RODRIGUES — «Magnata dos transportes rodoviários», seu grande sonho é fundar uma Transportadora, servida por discos voadores. Baixinho e alegre, uma das grandes provas que «tamanho não é documento»...

Fonte: Reportagem de O Clarim, H. Khan. Segundo semestre de 1954. Disponível no Memorial do Colégio Farrroupilha de Porto Alegre.

Essas descrições citam costumes, práticas, roupas, humor, aparência, cotidiano, entre outras tantas informações que permitem interpretar o contexto onde os alunos estavam inseridos. Tomemos como exemplo a descrição do primeiro aluno da lista:

“ATHOS RAMON BERG – Calmo e sempre de bom humor, êste mosqueteiro por nome não gosta de espada, mas de pescaria e bolão. Foi bombeiro na Base Aérea. Não quer ser o mesmo na vida prática!” (O *Clarim*, 1954, p. 31)

Pelo trecho da reportagem podemos concluir como era o temperamento de Athos, visto com um colega “calmo e sempre de bom humor”. Além disso, observamos como se davam algumas das relações dentro da sala de aula, a partir de uma paródia feita com seu nome, sendo associado a um dos “Três Mosqueteiros” do romance de Alexandre Dumas²⁴¹. Seria Athos chamado pelos seus

241O jovem d'Artagnan deixa sua terra natal no interior da França e chega a Paris para se tornar membro dos mosqueteiros, a tropa especial do Rei Luís XIII. Descrição completa do livro disponível em: <http://www.saraiva.com.br/os-tres-mosqueteiros-3677657.html>. (Acesso em 10/06/2015)

colegas de “Mosqueteiro”? Seria esse um apelido? São alguns dos questionamentos que podem ser levantados. Além disso, a partir da descrição podemos observar alguns dos gostos do aluno, que “não gosta de espada, mas de pescaria e bolão”. (O *Clarim*, 1954. p. 31)

Esses escritos escolares perpassam tanto o campo da Memória quanto da História. Segundo Stephanou e Bastos (2005), as relações entre estes dois campos contribuem para a História da Educação, permitindo resgatar elementos da vida escolar. Ao falar da relação entre ambas, as autoras afirmam que História e Memória aproximam-se em alguns aspectos, bem como se distanciam em outros: “Memória e história, à exceção do passado como elemento comum, operam diferentemente, embora estejam imbricadas e mantenham íntimas relações”. (STEPHANOU e BASTOS, 2005. P. 420).

Outros elementos podem ser destacados a partir desta lista de formandos. Tomando como exemplo o segundo nome da lista:

“CAROLA BETTINA DANKWARDT: Todo mundo a chama de “Carrrrrola”, devido ao seu acentuado sotaque ‘germânico’. Louríssima, dona de um sorriso contagiante. Dedicou-se atualmente aos serviços sociais. Tem um grande complexo na vida, pois fracassou na tentativa de ser concertista de bandolim”. (O *Clarim*, 1954. p. 31)

Ao chamar de “Carrrrrola” e ao salientar o sotaque germânico de Carola Bettina Dankwardt, a reportagem nos permite identificar a origem da aluna, que neste caso, parece estar ligada à descendência de alemães. Além disso, pode-se imaginar sua aparência “louríssima” e “dona de um sorriso contagiante”, bem como se pode questionar quais seriam suas atividades de serviço social, e se o complexo de vida citado é verdade ou mais uma das brincadeiras escolares que ficam registradas na memória dos sujeitos.

A cidade de origem de uma das alunas interioranas da ETC pode ser facilmente identificada a partir de um dos trocadilhos presentes no texto que a descreve:

JULIETA DE MORAES RICARDO: Simpática e sorridente, dona de uma fazenda, representa o coração dos pampas no Colégio dos Farroupilhas. É Bagé (Enche). (O *Clarim*, 1954. p. 31)

No caso de Julieta de Moraes Ricardo, a análise de sua descrição permite identificar sua cidade de origem, Bagé, bem como elementos de sua personalidade: “Simpática e sorridente”. Além disso, podemos observar a possibilidade de a aluna fazer parte de uma família de posses, uma vez que ela é “dona de uma fazenda”.

Estas descrições podem ser consideradas documentos que se utilizam de memórias escolares registradas por sujeitos da turma de alunos. Além disso, podem ser cruzadas com memórias

adquiridas através de entrevistas, baseadas na metodologia da História Oral.

A terceira reportagem a preocupar-se com os alunos formandos é do primeiro semestre de 1957, cujo periódico contou com 1000 exemplares e 48 páginas, das quais três referiram-se a ETC. Com o título “Formandos da E.T.C. Farroupilhas – 1956”, a autoria da reportagem é atribuída ao Professor Sven Schulze. Além da lista de nomes dos formandos, traz os nomes do professor paraninfo (Economista João Pedro dos Santos), professor homenageado de honra (Economista Namir Vianna Lautert) e do professor homenageado especial (Economista Edwin Bischoff).

Figura 3

“Formandos da E.T.C. Farroupilha – 1956”. Reportagem de O Clarim, primeiro semestre de 1957, p. 15. Prof. Sven Schulze.



Fonte: Reportagem de O Clarim, H. Khan. Segundo semestre de 1957. Disponível no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre.

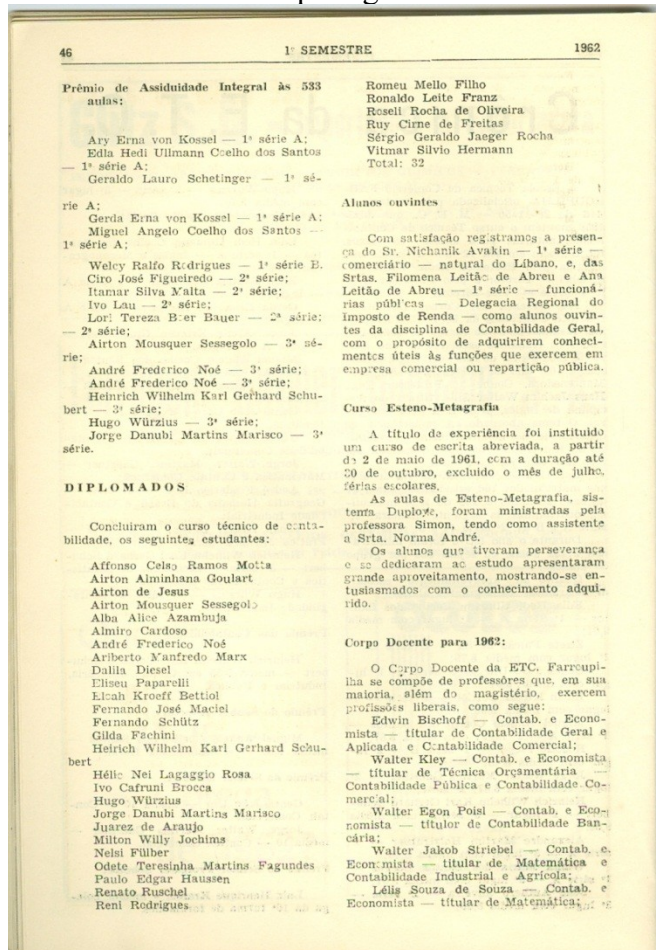
A reportagem de 1957 além da lista de nomes traz outro suporte de memória, a fotografia. Como podemos observar, a reportagem é composta pela lista de nome dos alunos formados e por uma foto de turma posada, com os alunos distribuídos de maneira que todos apareçam, gerando equilíbrio visual.

Na mesma página destinada aos Formandos de 1956 da ETC, encontra-se uma reportagem destinada às “Atividades Culturais na Escola Técnica”. O trecho disponível nesta página mostra uma descrição do perfil coletivo dos alunos do curso técnico. Segundo a reportagem, estes estudantes, via de regra já estão inseridos no mercado de trabalho ou iniciando sua carreira

profissional. O esforço destes discentes do noturno merece do corpo docente algumas considerações.

A última reportagem da categoria “Formatura” é do primeiro semestre de 1962, cuja edição dedica três páginas a ETC. Mesmo não trazendo o autor, podemos facilmente atribuí-la a algum professor ou membro da equipe diretiva, uma vez que faz um balanço das atividades de 1961.

Figura 4
“Crônica da ETC”. Reportagem de O Clarim.



Fonte: Reportagem de O Clarim, primeiro semestre de 1962. p. 46. Sem autor. Memorial do Colégio Farrroupilha de Porto Alegre.

Embora seja composta por três páginas, apenas a de número 46 preocupa-se especificamente com a formatura, trazendo a lista de alunos formados em 1961. As demais páginas fazem o levantamento do número de alunos matriculados em 1961, a lista de alunos ouvintes, a realização de um curso de Steno-Metagrafia, e a lista do corpo docente de 1962.

40. Considerações Finais

Através deste estudo pode-se evidenciar a importância da imprensa, e especificamente dos periódicos escolares, como fonte para a História da Educação. Considera-se os periódicos produzidos pela instituição como parte da cultura escolar, uma vez que Viñao (2012) define-a como

algo que permanece e dura, que sobrevive a reformas ao longo do tempo. A análise da cultura escolar pode ser útil para se entender as relações de transição, ruptura e continuidades do sistema educativo.

As relações escolares evidenciadas no periódico podem ser analisadas a partir de paralelos com as relações sociais do plano *macro*. As memórias dos alunos formandos registradas nas páginas de *O Clarim* mostram seus hábitos de leitura, práticas de lazer, modelos de roupas, estereótipos regionais, entre outros.

A análise das reportagens, com o intuito de traçar quadros prosopográficos voltados especificamente para os alunos formados pela ETC, mostrou o jornal escolar como importante fonte de pesquisa. As listas de nomes de alunos formandos/formados são o ponto inicial na construção da biografia coletiva dos mesmos. Além dos nomes, as reportagens permitem identificar elementos como a cidade de origem, local de trabalho e posses das famílias.

Embora traga elementos essenciais para a construção de um perfil social coletivo dos técnicos contábeis da ETC, *O Clarim* não pode ser utilizado como a única fonte de pesquisa, necessitando de complementos de outros tipos documentais. Relatórios escolares, documentos pessoais, diplomas, fotografias, fichas de cadastro, convites de formatura, entrevistas, entre outros tantos documentos, quando analisados em conjunto com a imprensa escolar, corroboram para a precisão dos resultados de um trabalho de pesquisa. Além disso, as memórias presentes nas reportagens possibilitam a compreensão dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, com suas experiências, vivências e hábitos, tanto individuais como coletivos.

Referencias

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Memórias Juvenis nas Páginas de um Periódico: O Clarim (1945-1965). In: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS.: memórias e histórias (1858-2008). Orgs. Maria Helena Camara Bastos, Alice Rigoni Jacques, Dóris Bittencourt Almeida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Impressos e Cultura Escolar: Percursos da Pesquisa sobre a Imprensa Estudantil no Brasil. In: Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (coords.). (2015). La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas. Salamanca: FahrenHouse (Edición al cuidado de: Iván Pérez Miranda). I.S.B.N.: 978-84-942675-6-7

BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HEINZ, Flávio M. (org.). Por outra história das Elites. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da

Educação. SBHE. N.1, jan-jun 2001. P. 9-43.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

NÓVOA, Antonio; BANDEIRA, Filomena (colaboradora); PAULO, João Carlos (colaboradora); TEIXEIRA, Vera (colaboradora). A Imprensa de Educação e Ensino: Concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara (org.); BASTOS, Maria Helena Camara. Educação em Revista: A Imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo, Escrituras, 1997. p. 11-31.

PACHECO, Pietro Gabriel dos Santos. A Escola Técnica de Comércio Farroupilha (ETC/1949-1982) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 260-282.

RIOS, Renata Lerina Ferreira. Quando a Universidade é uma festa: Trote de Formatura. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação PUCRS. Porto Alegre, 2010.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Retratos de Escola: uma análise dos rituais de formatura da Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1968 - 1969). Trabalho apresentado em: II Encontro de Pesquisas Históricas da PUCRS, 2015.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de Técnicos em Contabilidade: Uma Análise Prosopográfica a Partir dos Convites de Formatura. Trabalho apresentado em: 20º Encontro da ASPHE - História da Educação e Imagem 3 a 5 de dezembro de 2014, na Universidade federal do Rio Grande do Sul.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. VIII – Século XX: Vozes, 2005. P. 416-429.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: Madrid: Morata, 2002.

PROFESSORAS E PROFESSORES MUNICIPAIS: carreira e profissão (São Sebastião do Caí, RS – 1932-1961)²⁴²

Tais Pereira Flôres²⁴³
Licenciatura em Pedagogia – UFRGS
tais_flores@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é um estudo sobre a constituição e as transformações do professorado municipal caiense como categoria profissional. Discute, também, o processo de modernização conservadora, demonstrando como este se implicou sobre a categoria profissional das docentes municipais e sua carreira. As fontes que sustentam o estudo são livros-folha de pagamentos dos professores vinculados à prefeitura caiense entre 1932 e 1961, guardados no Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí. Esta pesquisa se desenvolve em perspectiva sócio-histórica, dialogando principalmente com Corsetti, Lugli e Vicentini, Fausto, Nóvoa. As relações entre jornada de trabalho, salário mínimo e remuneração, tanto no interior da categoria quando entre diferentes categorias de funcionários municipais, foram utilizadas como subsídios para compreender a vida profissional da docente municipal caiense como funcionária municipal.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao final da Licenciatura em Pedagogia (UFRGS), busca compreender os movimentos históricos de constituição e de transformações ocorridos na categoria docente municipal caiense. Também estuda o processo de modernização conservadora, investigando como o mesmo se implicou sobre as docentes caienses municipais e suas carreiras. Neste sentido, buscou-se perceber os movimentos de entrada, permanência e saída das professoras²⁴⁴ vinculadas à municipalidade, bem como relacionar a remuneração destinada às docentes com suas carreiras, a fim de construir uma narrativa sobre os ocorridos.

O período de tempo recortado para análise é compreendido entre os anos de 1932 e 1961, no município de São Sebastião do Caí, Rio Grande do Sul. Distante 60 km de Porto Alegre e tendo o último porto navegável na subida náutica para a serra gaúcha, foi importante rota comercial no início do século XX.

Seguindo as orientações positivistas e modernas (predominantes na Primeira República, período anterior ao estudado) de levar a educação aos cidadãos, o governo municipal de São Sebastião do Caí também aumentou as instituições de ensino em seu território. A municipalidade criou, até o ano de 1939, quarenta e sete aulas municipais e subvencionou 20 escolas particulares²⁴⁵.

242O presente trabalho conta com financiamento do CNPq.

243 Bolsista de Iniciação Científica na modalidade PIBIC – CNPq, sob orientação da Profa. Dra. Natália Gil.

244A opção pela inflexão de gênero no feminino se dá pela maioria de mulheres no magistério caiense em todos os anos do período estudado

245Fonte: Masson, 1940

Antes de 1912, todavia, a instrução pública no município ficava integralmente a cargo do governo estadual.

A partir da criação das escolas e do espraiamento da instrução pública municipal, passa a existir a necessidade de se criar, também, uma nova categoria de funcionários municipais: as professoras vinculadas à municipalidade. A partir de 1912, então, passam a existir professoras contratadas e vinculadas diretamente ao poder público municipal. Em decorrência, passa a se dar o processo de profissionalização da categoria docente municipal caiense. Este trabalho, por sua vez, centra suas atenções nesta categoria profissional emergente no município de São Sebastião do Caí no início do século XX – as professoras municipais.

As concepções teóricas, no caso deste recorte de pesquisa, são marcadas pelo ancoramento na sócio história – pensar em uma sociedade em um tempo histórico que não o atual, buscar compreender seus elementos, não proceder julgamentos de valor, potencialmente perceber as relações com o presente e a gênese das situações atuais. Como ferramenta metodológica, a análise documental e a relacionada crítica das fontes. Falar sobre fontes, realizar a crítica das mesmas, implica, por sua vez, recorrer à metodologia de pesquisa histórica. Neste momento da minha trajetória de pesquisa em História da Educação, tomarei como referencial principal, para pensar historiografia, o livro *Doze lições sobre a história* (2008), de Antoine Prost.

O *corpus* documental elencado para perseguir os objetivos é composto por livros-folha da municipalidade caiense, Índice dos Livros de Leis, Atos e Decretos da Câmara de Vereadores municipal e a legislação caiense vigente no período estudado. Como fontes primárias, os livros-folha possibilitaram o recorte de tempo delimitado para estudo, bem como a temática proposta.

Guardados no Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, os documentos numerados 05, 09, 14, 28 e 171 são livros-folha da municipalidade caiense e compreendem um período de tempo entre os anos de 1932 e 1961. Do conjunto de documentos elencados como corpus empírico, os livros são diferenciáveis entre si de duas formas – o livro-folha 171 possui registro dos pagamentos de todos os servidores, independentemente de sua função profissional, enquanto nos livros 5, 9, 14 e 28 são registrados os pagamentos apenas das professoras vinculados à municipalidade (professoras municipais ou subvencionadas).

O período histórico de cada livro varia de dois a vinte anos, conforme explicitado em tabela:

Livro	171	14	05	28	09
Anos compreendidos	1932-1933	1936-1938	1938-1940	1940-1942	1942-1961

Tabela 1: Livros-folha e respectivos anos registrados

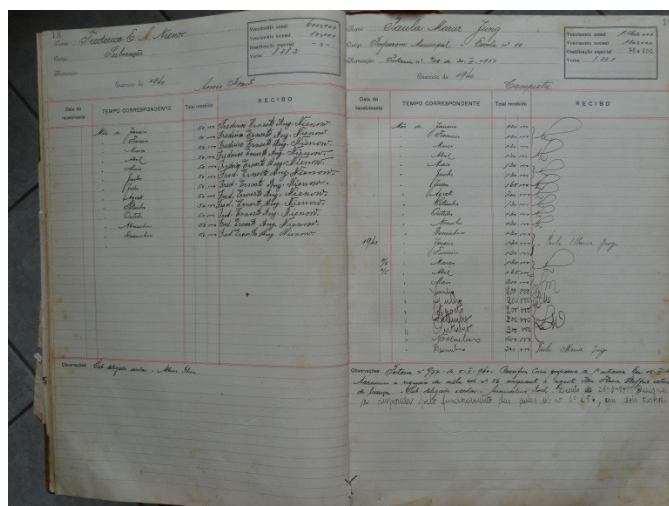


Imagem 1: Fonte utilizada para pesquisa. Livro-folha 28

As fontes que mobilizo para este recorte de pesquisa, assim como quaisquer outros documentos utilizados em pesquisa historiográfica, possuem potenciais e limitações. É necessário não somente descrevê-las, mas também realizar a crítica das mesmas, tornando claros seus limites e potências. Rememoro Prost que, ao falar sobre a crítica as fontes, diz que “sua função primordial consiste em educar o olhar do historiador em relação a suas fontes [...]” (2008, p. 61). Tomo como exemplo e exercito a crítica sobre o livro-folha 09: mesmo comportando vinte anos de registros, apenas cinquenta professoras constam nas anotações. É deduzível que, entre 1942 e 1961, São Sebastião do Caí tenha tido mais do que cinquenta docentes atuantes²⁴⁶. A ausência de registros de mais docentes é um limite que a fonte impõe à pesquisa; porém, os registros longitudinais permitem acompanhar as mudanças salariais ao longo dos anos. Em nenhum dos outros documentos é possível acompanhar as diferenças de remuneração das docentes (individualmente) durante tanto tempo – uma potencialidade apresentada pelo documento.

O Índice dos Livros de Leis, Atos e Decretos registra que e quais ações legais foram realizadas na municipalidade. Com o primeiro registro datando de 1892, é possível acompanhar, por meio das súmulas das ações legais, o processo e o movimento histórico e social implicado em São Sebastião do Caí. Através dos Decretos Individuais (datados e com súmula), é possível acompanhar nomeações, exonerações, demissões, gratificações dadas aos funcionários municipais – o que inclui majoritariamente as docentes. Entretanto, mesmo sabendo da existência das ações legislativas realizadas no município, o conteúdo das leis, atos e decretos não é conhecido. A fonte é potente pela possibilidade de saber da existência das leis, dos atos e dos decretos (em especial, dos Decretos Individuais), mas limitada por não permitir que se conheça o conteúdo dos mesmos.

Da legislação municipal, apenas doze leis foram acessíveis – as leis que foram escritas e aprovadas entre os anos de 1947 e 1961. Sobre nenhum ato ou decreto, independentemente do

246Deduz-se que a municipalidade contasse com mais que 50 professoras entre 1942 e 1961 pelo número de docentes registradas nas outras fontes: desde 1932, quando 67 professoras foram registradas, o número de professoras aumentou anualmente

período, foi tomado conhecimento. É necessário também que, mesmo com as leis que foram encontradas, haja uma confiança desconfiante: as razões e motivações pelas quais as leis foram elaboradas e o real cumprimento daquilo que estava previsto em lei não são de conhecimento. As ações do poder público serviam para propor algo novo aos profissionais ou para corroborar e aparar legalmente práticas já institucionalizadas? As leis, neste caso, são potentes para compreender o aparato formal, mas não nos permitem compreender a prática efetiva sobre e pelas professoras.

Acerca do período histórico que este trabalho se propõe a colocar em evidência, pode-se dizer que, no Brasil, é um período bastante distinto dos anteriores quanto à política, economia e sociedade. Entre a Era Vargas e o Período Democrático, os ocorridos entre os anos de 1930 a 1964 marcam o período que sucede a Primeira República e antecede a Ditadura Civil-Militar, denominado Nacional Desenvolvimentismo. Como referência, utiliza-se o livro *História do Brasil*, de Bóris Fausto (2000).

Durante o período estudado, ocorre a implementação nacional de um modelo de burocratização das esferas públicas em prol do desenvolvimento. Bóris Fausto denomina o processo ocorrido de *Modernização Conservadora*, perspectiva sob a qual “[...]cabia ao Estado organizar a nação para promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral” (2000, p. 357).

Com o interesse em ampliar o desenvolvimento econômico – dentro da ordem –, fazia-se necessário implementar uma burocratização dos processos. O *princípio básico da burocracia*, para Weber, é “a regulação abstrata da prática da autoridade, a qual procede do requerimento de 'igualdade perante a lei' e, por conseguinte, do repúdio dos 'privilégios' e do tratamento dos assuntos 'caso a caso'” (2012, p. 53). A burocracia também foi implementada no serviço público com o intuito de modernizar o organismo estatal. Como consequência, implicações nas relações hierárquicas nas relações de trabalho, na escolha (impessoal) de sujeitos que exercem cargos, na busca de qualificação, na melhor produtividade e organização dos espaços – fazendo com que o ingresso para o serviço público se desse ou via concurso (no caso de cargos duradouros) ou de forma extranumerária (para cumprimento de serviços com prazo determinado).

PROFISSÃO DOCENTE E CARREIRA

A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva. (Nóvoa,1999a)

Ao iniciar este capítulo com uma citação de António Nóvoa, intenciona-se chamar a atenção para a razão e importância dada ao estudo da história da categoria professoral: a práxis da ação

profissional se apresenta na reflexão e teorização sobre a prática, em busca de uma nova prática (como diria Nóvoa) crítica e reflexiva. A experiência coletiva da profissão também configura como prática e a sistematização, reflexão e análise sobre essa experiência é o que possibilita compreender o percurso da profissão docente.

Para subsidiar a discussão proposta para esta seção do presente trabalho, é necessário que se explicitem os conceitos de *carreira* e *profissão*. Também com o intuito de fundamentar e aprimorar o diálogo, será feita uma retomada (com o recorte e enfoque que interessa) da História da Profissão Docente e da História da Escola.

A *carreira*, conceito chave para entendimento das propostas deste trabalho, é apresentada por Chanlat (1995, p. 69) como “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão”. A compreensão tirada de Chanlat é que *carreira* implica na permanência em uma profissão e em um local de trabalho (empresas privadas ou públicas), ascender na hierarquia da profissão no local de trabalho, na busca de direitos e melhorias para o trabalho. As ações da carreira se apresentam no nível individual: a busca pelas melhorias (individuais) do trabalho e da condição de trabalhador, a escalada (individual) na hierarquia, a conservação (individual) do trabalho.

Já o conceito de *profissão* utilizado é aquele que Naira Franzoi discute. Suas características envolvem

(a) correspondência entre a posição ocupada no mercado de trabalho e os conhecimentos adquiridos na esfera da formação (que pode se realizar no próprio trabalho); (b) reconhecimento da validade desses dois elementos – conhecimento e valor social dos serviços – por parte da sociedade, através da inserção desse indivíduo no mercado de trabalho. (2004, p. 4)

Ressalta-se que *profissão* não pode ser desligado do *profissional*. Isto se dá porque os aspectos que fazem com que a profissão seja percebida e reconhecida são ligados ao sujeito a quem a profissão é vinculada. Esta vinculação do sujeito a uma profissão acaba por envolver direitos trabalhistas e remuneração, relacionados à posição ocupada pelo profissional.

António Nóvoa, pesquisador que discute a profissão docente, usa o termo *profissão* de forma que vai ao encontro de Franzoi, mas apresenta elementos que tornam específica a análise sobre os professores. Na perspectiva de Nóvoa (1999b) sobre os docentes, as características que vieram a compor da profissão envolvem um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e valores*: o professor deve possuir saberes técnicos de *como ensinar* (mais do que saber *o que ensinar*); além disso, deve possuir uma moral e atitudes condizentes com a profissão (pensando em Bourdieu, os professores devem possuir um *ethos* – e que seja bastante conservador), sendo baseadas na moral religiosa.

A Modernidade e a docência moderna

O conjunto de normas e valores que constitui as características docentes como profissionais tem origem no próprio surgimento da categoria: os professores, até o século XVIII com a consolidação da Modernidade, eram religiosos. Ser professor era uma ocupação secundária dos religiosos ou leigos vinculados às instituições religiosas. Com as transformações sociais produzidas durante a Idade Moderna, transformou-se também a importância dada à escola e ao professor, questionando e alterando o perfil deste profissional.

Para entender o processo de centralidade da Escola para a sociedade e para o Estado Moderno, é necessário compreendê-los. Para tanto, tomo como base o livro *História da Pedagogia*, de Franco Cambi (1999). De forma bastante sintética, o Estado moderno que então se organiza é pautado pela separação da Igreja e do Estado (laicização), pela centralidade do Estado que, através de suas instituições e da promoção da burocracia, busca inculcar sua lógica na sociedade. A racionalização da sociedade faz com que o ser humano seja central e que sua formação seja em prol da cidadania, não mais do cristianismo.

Com as transformações de ideários e de sociedade, a Escola se alterou para cumprir os objetivos do Estado Moderno: deixou de ter como foco a formação de bons cristãos e passou a buscar a formação de cidadãos – que sejam, preferencialmente, ativos politicamente e que exerçam sua cidadania. A Escola, assim como o Estado, tornou-se laica – seus conteúdos explícitos passaram a ter como base a ciência moderna, não mais as verdades dogmáticas religiosas. Seus formatos e propostas também foram modificados. A preocupação com a didática inicia-se neste período, assim como a divisão e organização dos níveis escolares e das turmas por faixa etária.

O controle e a disciplina também são marcas da escola moderna: chegam até a escola através dos planejamentos (que permitem o controle da ação do professor), das formas de organização do espaço (mesas e alunos dispostos em fileiras permitem maior controle dos sujeitos), dos registros documentais escolares (que possibilitam a compreensão dos demais sobre o que ocorre naquele espaço institucional, para saber se os objetivos estão sendo cumpridos). Nóvoa (1999b, p. 15) aponta que o controle sobre os professores se dá pelo Estado para que se tenha controle sobre as reproduções e criações dos modos como os sujeitos pensam o mundo.

Com o surgimento e a consolidação do Estado e da Escola Modernos, aparece também o professor destas instituições. “É somente no âmbito da difusão da *escola moderna* que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente” (Vicentini e Lugli, 2009). A ação do Estado sobre o professorado também se dá no ingresso à profissão: de *ação por vocação*, o professor passa a funcionário do Estado, com saberes teóricos e práticos, precisando ingressar no funcionalismo. Tal ingresso passou a se dar de acordo com um exame ou concurso, realizados de forma escrita e oral e que, para Julia, “definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir” (2001, p.

30).

De forma linear, as etapas que constituíram a profissão docente são: 1) docência se tornando a ocupação principal do professor; 2) a criação de uma “licença para educar”, oficializando assim o profissional docente; 3) a criação de instituições para formação de professores (escolas normais); e 4) a organização dos professores como categoria que, como efeito, produziu as regras e valores, além de defender os interesses socioeconômicos dos docentes (Nóvoa, 1986).

Ao retomar a história da profissão docente, pode-se perceber que os processos burocráticos implicam na forma como a profissão se transformou. Concomitante ao processo de modernização (e conseqüentemente, pelas características da Modernidade, de burocratização), a forma de ser professor se transforma: o docente, antes religioso e vocacionado, passa a ser um funcionário público, reconhecido e legitimado pelo Estado. O processo de construção da profissão docente moderna torna-se evidente com os dados presentes na escrituração oficial, tanto escolar quanto da administração pública que foi tomada como fonte para este trabalho.

Professoras municipais caienses: intervenção da modernidade na e organização da carreira

A organização do aparelho público, como já foi apresentado, sofreu alterações (no Brasil) no início do século XX que determinaram o modo de constituir o funcionalismo público e seus sujeitos – de forma específica, as docentes. Este subtítulo do trabalho busca trazer elementos empíricos que subsidiassem este argumento.

Ingresso

Entre os anos de 1932 e 1961, é registrado, no Índice dos Livros de Leis, Atos e Decretos, a existência de 220 Decretos Individuais relativos a professoras (de um total de 422 Decretos Individuais registrados) permite que se tenha a dimensão da categoria profissional. Por mais que os números absolutos não sejam de conhecimento, percebe-se que era uma categoria numerosa. A capilarização da profissão e seu número expressivo em relação a outras categorias do funcionalismo público foram coerentes com o processo de modernização da sociedade proposta pelos governantes, em que a escola pública era basilar para tal processo de transformação (Corsetti, 2004).

Com o intuito de espriar a educação pública, os governantes municipais e estaduais subvencionavam professoras e escolas. Segundo o registro de Masson, em 1929 havia, em São Sebastião do Caí, setenta instituições de ensino (aulas e escolas) subvencionadas, tanto pelo governo do Estado e pelo governo federal, quanto pelo município. Nos livros-folha, a quantidade de professoras subvencionadas em cada livro pode ser conferido na tabela abaixo:

Livro	171	14	05	28	09
--------------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Total de professoras e colégios listados	81	93	101	134	51
Professoras subvencionadas	2	23	24	51	-
Colégios subvencionados	1	4	4	4	-

Tabela 2: Professoras e colégios subvencionados por livros-folha

Mesmo com os números apresentados na tabela, é necessário que se levantem pontos de análise e crítica. O livro 171, primeiro da sequência cronológica, apresenta baixíssimos algarismos de subvenção²⁴⁷; porém, 15 das 81 docentes listadas são denominadas como “contratadas” em 1932, mas têm sua subvenção suspensa em 1933²⁴⁸. Dos 81 nomes listados no livro-folha 171, duas professoras são nominalmente subvencionadas, três são nomeadas (sendo duas delas em 01/09/1933 e outra em 01/10/1933), um colégio é subvencionado, 33 são nominalmente contratadas e as 42 restantes não possuem anotações sobre o tipo de contrato ou estatuto ao qual se vinculam. Neste mesmo livro-folha, uma das professoras listadas (Irmã Generosa, que aparece como contratada) é a diretora de um dos colégios que nos outros livros aparece como subvencionado – o Colégio Santo Antônio, registrado como subvencionado nos livros 05, 14 e 28. No livro 05, inclusive, a subvenção é destinada à diretora do referido colégio, Irmã Generosa. Não é possível afirmar que a subvenção no livro-folha 171 era destinada à Irmã Generosa como professora única ou, caso ela já lecionasse no colégio, se a subvenção era dada ao colégio como um todo.

O livro 09 também merece atenção: nenhuma professora ou colégio aparece como subvencionado. Todavia, ao contrapor as informações obtidas com o Índice de Leis, Atos e Decretos, em 1944 são concedidas subvenções escolares (Decreto-executivo nº 71, datado de 15 de junho de 1944). É compreensível que, neste livro em especial, os dados não sejam condizentes com a realidade do momento em questão, já que tal fonte é restrita em quantidade de docentes registrados, contendo apenas 50 registros de professoras para um período de 20 anos.

É possível perceber a alteração na forma de entrada na carreira docente caiense: até 1945, quando o último decreto de concessão de subvenção é feito, nove decretos haviam sido lançados para designação de subvenção. Não é possível saber quantas subvenções eram concedidas a cada decreto, já que nas súmulas dos mesmos, aparece “subvenções” – indicativo de mais de uma concessão por vez. Outro indício de entrada no magistério municipal que não via concurso é a recorrência, entre os anos de 1932 e 1933, de contratações de professoras – constam ao total, no Índice dos Livros de Leis, Atos e Decretos, treze atos de contratações para o exercício do magistério

247Subvenção consistia em valor repassado às instituições de ensino e professoras particulares para que essas ofertassem educação nos locais que não havia instituições públicas de ensino. Limeira (2011) afirma que tal medida, datada inicialmente de 1954 no Brasil, era paliativa e mais barata que criar escolas públicas em todos os locais necessários.

248O livro-folha 171 não faz diferenciação entre professoras contratadas e subvencionadas, tomando ambas as formas de ingresso no magistério municipal como sinônimos.

no município de São Sebastião do Cai.

A partir de 1945, por sua vez, iniciam os concursos públicos no município. O Decreto-executivo nº 77, de 25 de abril de 1945, cria um órgão responsável pela organização e realização de concursos públicos municipais. Depois da criação do referido órgão, apenas em 16 de janeiro de 1947 uma nova professora foi nomeada para o magistério municipal. Em 1947, entre os meses de março e abril (início do período letivo), seis professoras foram nomeadas em estágio probatório, quatro foram nomeadas interinamente e outra foi nomeada sem especificação para exercerem o magistério municipal.

No período, até o ano de 1957 são realizadas nomeações de docentes, contabilizando, desde o decreto que instaura concursos públicos, 78 decretos de nomeação, sendo um deles coletivo que contempla cinco docentes. Além dos decretos de nomeação, dois decretos de declaração de entrada no magistério municipal constam no Índice de Leis, Atos e Decretos – uma declaração de efetivação de vinte e duas professoras que estavam em estágio probatório e uma declaração de admissão em estágio probatório de doze docentes.

Outra questão referente aos termos utilizados é percebida nos livros-folha 05, 09, 14 e 28: no campo *Cargo* existente em cada página, as professoras subvencionadas são registradas como “Professora Particular” ou “Professora Subvencionada” e as professoras municipais são registradas como “Professora Municipal”. Todavia, referindo às professoras municipais, não é sabida a forma de ingresso no magistério municipal – via concurso ou via contrato.

Nas legislações municipais do período a que se teve acesso (apenas leis entre 1947 e 1961 e neste caso especial, os quadros de funcionários municipais de 1948, 1954 e 1958²⁴⁹), as professoras integravam o quadro técnico dos funcionários municipais, que deveriam ser nomeadas mediante concurso público.

Mesmo com a alteração na forma majoritária de ingresso no magistério municipal caiense (de contratos e subvenções para concursos), a entrada via contrato não foi extinguida. A Lei nº 132, de 27 de março de 1952, cria o quadro especial de professoras contratadas. Os contratos de professoras eram realizados para que as aulas de difícil acesso também contassem com professoras, desde que nenhuma professora concursada ou interina se dispusesse a lecionar nos locais em questão. No Artigo 4º da referida lei, é dito que a regulamentação das docentes contratadas será assunto de uma lei futura – porém, até 1961, nenhuma legislação, seja decreto, ato ou lei, regulamenta as professoras contratadas pela municipalidade.

249Os quadros de funcionários e os quadros específicos de professores, que serviam para organizar e regulamentar a vida dos funcionários municipais caienses e/ou especificamente professores, datam inicialmente de 1913. Porém, por limite de acesso aos atos, decretos e leis municipais, apenas os quadros datados de 1948, 1954 e 1958 foram utilizados como corpus empírico.

Permanência

Este subtítulo busca tratar da carreira das docentes municipais caienses durante sua permanência no sistema instrução pública municipal – suas trajetórias, mudanças e constâncias, pensando naquilo que foi ou poderia ser igual a todos os funcionários da categoria. Classificações das docentes em entrâncias, jornada de trabalho (incluindo também calendário escolar e desdobramentos) e ações sobre a atividade laboral das docentes (transferências e presença ou ausência de Inspetor Escolar/Delegado Escolar,) são o foco de atenção desta subseção.

Jornada de Trabalho

Diferentemente de um operário fabril, de um funcionário do setor de Obras da prefeitura municipal ou do próprio Prefeito Municipal, cujas jornadas de trabalho variavam entre 40 e 48 horas semanais (em caso de trabalho aos sábados, eram contabilizadas 48 horas de trabalho, que era o tempo máximo da jornada de trabalho semanal estipulada pela CLT em 1940), pode-se afirmar, a partir das fontes encontradas, que o professorado caiense trabalhava em uma jornada de vinte horas semanais.

Ao observar o campo *Observações* e *Cargo* dos livros-folha, nota-se que, via de regra, existia uma aula vinculada a cada docente. Entretanto, em alguns casos específicos e com registros especialmente no livro-folha 28 (anos 1940-1942), as professoras assumiam mais de uma escola. Por exemplo, a professora Nair Gomes do Amaral é “Autorizada a responder por dois turnos”; a professora Clelia Scalcon é “designada a responder no 2º turno”, assumindo as aulas nº 33 e 62. Ao longo do livro-folha 28, cinco professoras são designadas e/ou autorizadas a desdobrar seu horário de trabalho.

Toma-se como verdade que, a partir do momento em que há registro de aumento na carga horária dos profissionais e eles passam a trabalhar no segundo turno, a regra acaba sendo que a jornada de trabalho se configurava em apenas um turno.

Movimentações: local de trabalho e função

Ao realizar a leitura do livros-folha, percebe-se a recorrência dos termos *transferida/o* e *removida/o*, entendidos como sinônimos em sua utilização. Ao total, 83 vezes docentes são transferidas – o que não implica em 83 docentes que tenham sido transferidas. A professora Lacy Weber, por exemplo, entre os anos de 1938 e 1940, é transferida quatro vezes (registro no livro-folha 05, p. 62) e, entre os anos de 1940 e 1942, é transferida mais uma vez (livro-folha 28, p. 30).

Nem sempre o registro de transferência ou remoção indica o novo local de trabalho da professora. Também, nem sempre a docente é transferida apenas de uma aula municipal para outra.

Aparecem, nos registros dos livros-folha, cedências de professoras da municipalidade tanto às escolas particulares quanto às escolas estaduais: no livro-folha 28, há registro de duas professoras que foram cedidas para lecionar no Estado e, conseqüentemente, transferidas para escolas estaduais; no mesmo livro, há registro de uma professora cedida ao Colégio Santo Antônio, um dos colégios particulares que eram subvencionados no e pelo município. A cedência de professoras municipais ao magistério estadual é registrada também, apenas uma vez, no livro-folha 14. Também é recorrente a mudança de cargo como consequência de transferência. Sete professoras, ao serem transferidas, deixaram de ser *professoras* para se tornarem auxiliares de ensino.

Classificação docente: entrâncias

A profissão docente, em especial as professoras primárias das redes públicas de ensino, no início do século XX, eram classificadas por Entrâncias. Tal classificação se dava de acordo com o local em que a docente trabalhava e, como consequência, do custo de vida que ela (potencialmente) teria – assim sendo, as entrâncias repercutiam sobre os pagamentos das professoras (Corsetti, 2008). Via de regra, professoras de primeira entrância lecionavam em aulas isoladas, professoras de segunda entrância, em povoados e vilarejos e professoras de terceira entrância, em cidades. No caso caiense e de acordo com os registros das fontes, as professoras municipais passaram a ser classificadas por entrâncias no ano de 1940, (teoricamente) de acordo com o local de trabalho.

Na legislação (do período estudado e à qual se teve acesso) que organizou o quadro de funcionários municipais, as docentes compunham o quadro técnico de funcionários municipais, efetivados mediante concurso público. Neste quadro, as docentes eram divididas entre os padrões salariais 1, 2 e 3 e esses padrões eram diretamente relacionados com as entrâncias. Desta forma, professoras do padrão 1 eram de 1ª entrância, padrão 2, de 2ª entrância, e padrão 3, de 3ª entrância.

É perceptível também que as entrâncias tinham relação direta com a subida na carreira: quando as professoras eram promovidas, alterava-se sua entrância. Desta forma, professoras de primeira entrância, quando promovidas, tornavam-se de segunda entrância e professoras de segunda entrância, tornavam-se de terceira – mesmo que seu local de trabalho não tivesse modificado. Tal evidência demonstra que, por mais que as entrâncias originalmente fossem vinculadas ao local de trabalho do profissional por elas classificado, o aumento salarial e/ou o *status* relacionado à classificação acabava sendo mais decisivo do que suas razões iniciais.

Meios de controle e supervisão do trabalho docente

Ao longo deste trabalho, tem se procurado, entre outras coisas, demonstrar como o processo internacional de modernização (que passou a se dar no Brasil a partir da Primeira República) recaiu sobre a escola e o professorado municipal caiense. Uma das características da escola moderna é o

controle exercido sobre os sujeitos e ações que a compõem – sobre alunos, mas também sobre os professores e suas práticas (Cambi, 1999). Desta forma, os indícios de como a Prefeitura Municipal exercia controle sobre a escola e seus profissionais corroboram a ideia de que a escola municipal caiense sofreu um processo de modernização.

Nas fontes são registrados, em todo o período, cargos que podem ser associados ao controle das aulas e seus professores: Inspectores Escolares, Delegados e Sub-delegados Escolares e Orientadores de Ensino, exercidos exclusivamente por homens. No Índice, tomado como fonte, o cargo de Inspetor Escolar é criado em 1929, porém somente em 1941 são baixadas instruções ao cargo. Como o conteúdo dos decretos, atos e leis não foi localizado, é impossível afirmar que, durante doze anos, o cargo existiu sem que houvesse instruções ao funcionário que o exercia. No Índice do Livros de Leis, Atos e Decretos também aparecem nas súmulas das ações legais municipais, os cargos de Orientador de Ensino e Assistente Administrativo de Ensino porém não foi possível saber das atribuições de cada cargo, distinguindo as características e diferenças entre delegados e subdelegados escolares (para além do título hierárquico aparente).

Em 27 de outubro de 1961, o prefeito lançou uma portaria (nº 20/61) às docentes municipais, baixando determinações aos mesmos. Uma cópia de tal documento foi encontrada em meio ao livro-folha 09 e, em seu conteúdo, é possível saber sobre as professoras municipais caienses

- [...]
- I – É obrigatório o horário integral de 4 horas de aulas:
 - No turno da manhã, das 8 horas às 12 horas
 - No turno da tarde das 13 horas às 17 horas
 - II – Sem a autorização da orientadora de ensino, é expressamente proibido:
 - a) mudança de turno ou horário de aulas
 - b) fazer substituir-se por outra pessoa, professor ou não
 - III – Os dias de falhas às aulas serão descontados dos vencimentos;
 - IV – Penalidades:
 - 1a falta: advertência
 - 2a falta: suspensão
 - 3a falta: cancelamento, se for contratado e inquérito, se for concursado.
- [...]

Tendo como base a portaria acima registrada, deduz-se que as ações legais que regulamentam a categoria docente implicavam em punições àqueles que descumprissem as normas pré-estabelecidas sobre o exercício da profissão. Ao contrapor os dados oriundos de fontes que antecedem esta portaria, pode-se perceber que as punições compunham uma forma de lidar com o professorado: deste modo e a respeito dos controles exercidos sobre as escolas e seus sujeitos, é possível perceber que, desde 1938, caso as professoras municipais não seguissem as regras estipuladas pela municipalidade, as mesmas seriam punidas através de suspensões de quinze dias. No livro-folha 05, por exemplo, quatro professoras recebem tal punição de acordo com o previsto nas *letras c) e f) do Regulamento dos Funcionários Públicos Municipais* – cujo conteúdo não é conhecido para compor este trabalho.

Saída

A última etapa da carreira de um funcionário público é sua saída. No caso de São Sebastião do Caí, no período em análise, as fontes apresentam doze diferentes modos de sair da docência municipal: 1) exoneração a pedido, 2) exoneração sem justificativa, 3) exoneração a bem do serviço público e/ou demissão, 4) tornar-se avulso a pedido, 5) suspensão da subvenção e/ou dispensa, 6) suspensão da subvenção em função da nacionalização do ensino, 7) saída da municipalidade para ingressar no magistério estadual, 8) rescisão de contrato, 9) abandono da aula, 10) deixar de lecionar, 11) afastar-se ou desligar-se para fins de aposentadoria e 12) aposentadoria – além de falecimentos, que não serão analisado, tendo em vista que saídas por falecimento são casos individuais e não dizem respeito a caminhos coletivos da carreira.

O modo mais recorrente de saída do magistério municipal é a exoneração a pedido. Ao juntar e contrapor as fontes, contabilizam 33 exonerações a pedido – aproximadamente 26,2% das saídas da municipalidade. As exonerações a pedido aparecem em quatro dos livros-folha e, diferentemente dos outros modos de saída, perpassam todo o período. A diferença numérica entre professoras mulheres e professores homens solicitam exonerações a pedido é gritante, sendo as mulheres grande maioria – de um universo de 146 mulheres, 30 são exoneradas a pedido; em relação aos homens, de um total de 44, 3 são exonerados a pedido. Sobre esta maneira de deixar o magistério municipal, levanta-se a hipótese da saída das mulheres de seus trabalhos para casamentos e construção de núcleos familiares, porém não é possível propor uma afirmativa, já que a justificativa por trás do pedido de exoneração não é conhecida.

Outra forma de saída da carreira, que assim como as exonerações a pedido perpassa todo o período, é a saída por aposentadoria. Ao todo, são vinte e três professoras aposentadas nos registros, além de quatro professoras que são afastadas para aguardar a aposentadoria.

Observando as saídas da carreira e a cronologia, percebe-se que algumas das formas de saída são restritas a um período específico. Por exemplo, as suspensões das subvenções de professores teuto-brasileiros (que tinham como língua principal o alemão) em função dos atos de Nacionalização do Ensino²⁵⁰ estão registradas no Livro-folha nº 05, que comporta registros dos anos de 1938 a 1940.

As suspensões de subvenções e/ou dispensas (no livro-folha 171, “dispensa” e “suspensão de subvenção” são empregados como sinônimos) também aparecem em um período específico: entre 1932 e 1940 (Livros-folha 171, 14 e 05). Correlaciona-se com a diminuição e supressão das subvenções o aparecimento das professoras concursadas, que aparecem nas fontes timidamente

²⁵⁰Para maior aprofundamento em estudos referentes aos Atos de Nacionalização do Ensino e suas consequências na Instrução Pública gaúcha, consultar os trabalhos realizados pela Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos (PUC-RS) e pelo Prof. Dr. Lúcio Kreutz (UCS).

desde 1933 e com maior intensidade a partir de 1945.

É recorrente também a saída do magistério municipal para assumir a docência estadual. Sete docentes são nomeadas professoras estaduais e, para assumir a nomeação estadual, deixam de ser professoras municipais. Tais evidências podem ser encontradas nos livros-folha 14 e 05, que compreendem o período entre 1936 e 1940. A hipótese levantada para explicar a troca do magistério municipal pelo estadual recai sobre os benefícios que se somam à remuneração dos funcionários públicos estaduais. Em 1931, é criado o Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPERGS), que pode ter sido um fator determinante para a opção pelo funcionalismo estadual.

Das 146 saídas do magistério público municipal, uma chama a atenção: no Índice dos Livros de Leis, Atos e Decretos, há o registro de uma professora demitida “a bem do serviço público”. Não é possível afirmar as razões pelas quais a professora foi demitida, já que na súmula do Decreto Individual que a demite não constam maiores detalhes. Ainda outra professora é demitida sem causa conhecida.

Outras 33 saídas da carreira municipal também podem ser apontadas como não optativas: 35 exonerações sem justificativa e duas rescisões de contratos. Há a possibilidade de que as exonerações cuja justificativa não foi registrada também sejam a pedido – porém, como as exonerações a pedido são registradas dessa forma, entende-se que as exonerações sem justificativa não tenham sido a pedido. Desta forma, sabemos que 35 docentes foram exoneradas do funcionalismo público sem que tenham solicitado, porém as razões não são conhecidas. As rescisões de contratos datadas de 1932 também não possuem justificativa explicitada e, assim como as exonerações supracitadas, implicam na saída do funcionalismo municipal sem que o professor tenha assim solicitado.

Considerações finais

Ao buscar intencionalmente os movimentos de entrada, permanência e saída na carreira docente, contrastando com o “pano de fundo” Modernidade, pode-se perceber as implicações das características modernas sobre a carreira professoral. Compreender a Modernidade e suas características (que aparecem inicialmente no século XVI e se consolidam no século XVIII), olhar para o período histórico estudado neste trabalho (primeira metade do século XX) e também perceber o momento atual (início do século XXI) faz, nesses três tempos históricos, com que se perceba as continuidades e transformações na carreira docente.

O processo de *Modernização Conservadora*, que buscava modernizar (instaurar a Modernidade efetivamente; aplicar praticamente os princípios da Modernidade) o país no início do

século passado, aplicou-se também sobre as profissões. No caso da profissão docente, a burocracia no ingresso na carreira, o controle e supervisão da Escola – nesse caso em especial, sobre a ação docente, os modos pré programados de sair da carreira, a necessidade da criação de mais escolas e, conseqüentemente, de docentes, são indícios de como a Modernização Conservadora se impôs à profissão.

São Sebastião do Caí, neste trabalho, não é proposto por ser um município com práticas diferenciadas dos demais municípios gaúchos ou brasileiros. É um município *moderno* como tantos outros, com características próprias da Modernidade em processo de consolidação. As práticas apresentadas neste estudo aconteceram em São Sebastião do Caí, mas poderiam ter ocorrido em quaisquer outros lugares.

É perceptível, também, continuidades nos ocorridos no século XVIII, há 85 anos atrás e hoje: a Escola permanece esquadrinhando seus sujeitos, permanece controlando e supervisionando, permanece com as mesmas proposições de três séculos atrás. Não busco respostas para perguntas como “devemos mudar?”, “como deve ser a escola?”. Busco, no entanto, demonstrar tais continuidades e permanências.

Eis por que, sem dúvida, não há instrumento de ruptura mais poderoso do que a reconstrução da gênese: ao fazer com que ressurgam conflitos e os confrontos dos primeiros momentos e, concomitantemente, os possíveis excluídos, ela reatualiza a possibilidade de que houvesse sido (e de que seja) de outro modo e, por meio dessa utopia prática recoloca em questão o possível que se concretizou entre todos os outros (Bourdieu, 1997, p. 98).

Estudar História da Educação importa – para compreender de onde se originam os moldes de escola pelos quais passei, que em muito pouco diferem daqueles que meus pais e avós passaram. Para compreender o estatuto da profissão que escolhi para mim. Para entender o papel da escola, instituição na qual serei uma trabalhadora, para a sociedade. Para *reconstruir a gênese* e poder ter ações para, se for o caso, tomar atitudes e poder transformar as situações.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. IN: _____. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CHANLAT, Jean-Françoise. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). IN: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov-dez 1995.

CORSETTI, Berenice. Modernidade e modernização no Rio Grande do Sul: a expansão da escola pública (1889-1930). IN: **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, vol. 5, n. 9, p. 39-59, jul-dez 2004

CORSETTI, Berenice. Uma história sobre trajetórias profissionais dos professores públicos do Rio Grande do Sul (1889-1930). IN: **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 38, p. 79-98, jan-jun 2008.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 8a. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Da profissão como profissão de fé ao “mercado em constante mutação”**: Trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). 2004. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004.

ÍNDICE dos Livros de Leis, Atos e Decretos, São Sebastião do Caí, 1892-1996. Câmara Municipal de Vereadores de São Sebastião do Caí.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 09-43, jan-jun 2001.

LIMEIRA, Aline de Moraes. Espaços mistos: o público e o privado na instrução do século XIX. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3, p. 99-129, set-dez 2011.

NÓVOA, António. Apresentação. IN: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999a.

NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1987. Disponível online em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf. Acessado em: 27abril2015

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. IN: _____ (org.). **Profissão Professor**. 2a. ed. Porto: Editora do Porto. 1999b

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, Max. **O que é a burocracia**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2012. 85p. Disponível em http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-a-burocracia/livro_burocracia_diagramacao_final.pdf. Acesso em 03março2015.

Fontes

CAÍ, Decreto executivo nº 77, de 25 de abril de 1945.

LIVRO-FOLHA dos Funcionários Municipais, Caí, 1940-1942. Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, código 28.

LIVRO-FOLHA dos Funcionários Municipais, Caí, 1942-1961. Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, código 09.

LIVRO-FOLHA dos Funcionários Municipais, São Sebastião do Cahy, 1932-1933. Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, código 171.

LIVRO-FOLHA dos Funcionários Municipais, São Sebastião do Cahy, 1936-1938. Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, código 14.

LIVRO-FOLHA dos Funcionários Municipais, São Sebastião do Cahy, 1938-1940. Arquivo Histórico Municipal de São Sebastião do Caí, código 05.

MASSON, Alceu. **Monografia – Caí**. Caí, Gráfica Caiense, 1940.

SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ, Lei nº 389, de 30 de novembro de 1959.

SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ, Portaria nº 20/61, de 27 de outubro de 1961.

ESTADO, INSTITUIÇÕES E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIOEDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA/BRASIL 1955-1998

Alcides Goularti Filho
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico – PPGDS
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
alcides@unesc.net
Giani Rabelo
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGDE
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
gra@unesc.net

Resumo:

O objetivo do artigo é analisar o desenvolvimento das políticas sociais voltadas à educação em Santa Catarina considerando a trajetória do planejamento estadual, os planos estaduais de educação e a consolidação de instituições públicas de ensino entre 1955 a 2000. Além de uma reflexão geral sobre o desempenho das políticas sociais no Brasil pós-1950, serão abordados os seguintes tópicos: a) a trajetória do planejamento estadual em Santa Catarina e os mecanismos públicos de intervenção e os mecanismos vinculados à sociedade civil; b) os planos estaduais de educação, suas concepções ideológicas e os conflitos de interesses entre os diversos atores sociais; c) as respostas do Estado, por meio de políticas públicas, para atender as demandas socioeducacionais latentes; d) os resultados concretos das políticas socioeducacionais catarinenses ao longo do período analisado (dados sobre ampliação das matrículas escolares, construção de escolas, número de professores e especialistas); e) a relação entre resultados econômicos e desempenho socioeducacional.

Palavra-chaves: Planejamento – História da Educação - Desenvolvimento

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar a trajetória dos planos estaduais de educação em Santa Catarina, dentro do movimento estadual e nacional de consolidação das políticas públicas educacionais entre 1955 a 1998. O estudo se fundamenta na análise dos planos estaduais de educação, combinando com os planos de governo, especificamente nas metas relacionadas à educação, apresentado pelos candidatos ao governo estadual. Ambos os planos estão inseridos num contexto maior orientado pelo modelo de desenvolvimento incorporado pelo Brasil e pela concepção política e ideológica dominante. Foram analisados todos os planos de governo desde 1955, quando foi apresentado o Plano de Obras e Equipamentos (POE), passando pelo primeiro Plano Estadual de Educação (1969), até o Plano de Governo Viva Santa Catarina (1995-1998) e o último plano educacional (1995) do período analisado. Também serão apresentados alguns resultados concretos das políticas educacionais catarinenses ao longo do período analisado.

As principais fontes pesquisas e de análise foram os planos de governos e os planos de

educação em nível estadual e nacional. Estes documentos encontram-se disponíveis no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e na Biblioteca da Secretaria Estadual de Educação. Destaca-se que esta pesquisa ainda está em andamento e que na próxima etapa serão contemplados os temas relacionados aos conflitos de interesses entre os diversos segmentos sociais e a formulação e implementação das políticas públicas voltadas para atender as demandas educacionais previstas nos documentos em questão.

Esta pesquisa está sendo realizada pelos membros dos grupos de pesquisa “História Econômica e Social de Santa Catarina” (GRUPHESC) e “História e Memória da Educação” (GRUPHEME) no âmbito dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) e Educação (PPGE), ambos vinculados à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

A trajetória do planejamento estadual em Santa Catarina

Durante as décadas de 1950 e 1960, ocorreu no Brasil uma ampliação das funções do Estado por meio do planejamento e da criação de novas estatais e instituições reguladoras da economia e da sociedade. O nacional desenvolvimentismo tornou-se a ideologia dominante, levando ao adensamento da ossatura material do Estado ampliando o leque de intervenção por meio de políticas públicas. Getúlio Vargas (1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1960) cristalizaram, em suas ações, os objetivos do desenvolvimentismo por meio do planejamento global, imprimindo nas unidades federativas novas demandas econômicas e sociais, exigindo dos governadores uma nova postura política pró-ativa a favor do planejamento estadual.

A primeira experiência na elaboração de um plano de governo, em Santa Catarina deu-se no final da gestão de Irineu Bornhausen (1951-1955) da União Democrática Nacional (UDN), quando, em março de 1955, o governador enviou para a Assembleia Legislativa o Plano de Obras e Equipamentos (POE). Os recursos deveriam ser destinados aos seguintes programas: estradas de rodagem 45,0%, energia elétrica 35,0%, agricultura 10,0% e saúde/educação 10,0% (BORNHAUSEN, 1955).

Com um diagnóstico behaviorista em relação à dificuldade de aprendizagem das crianças, o POE elegeu a construção e o aparelhamento de jardins de infância com a melhor maneira de reverter o quadro socioeducacional em Santa Catarina que apresentava altas taxas de repetência e evasão escolar. Também estava previsto a construção de um novo prédio para o Instituto Estadual de Educação em Florianópolis.

O planejamento, enquanto uma vontade política para alterar a infraestrutura produtiva e social, começou, efetivamente, em 1961, com o Plano de Metas do Governo (PLAMEG), na gestão

de Celso Ramos (1961-1965) do Partido Social e Democrático (PSD). O plano estava orçado em 17,5 bilhões de cruzeiros e era dividido em três grandes áreas: o Homem – investimento para a melhoria das condições de vida, com 26,7% dos recursos previstos; o Meio – investimentos de infraestrutura, com 58,3% dos recursos; e a Expansão Econômica – investimentos para expansão agrícola e industrial, com 15,0% dos recursos (LEI ESTADUAL n. 2.772/1961). O PLAMEG inaugurou uma nova fase na sócio-economia catarinense. No embalo do ideário desenvolvimentista e diante do crescimento da indústria dinâmica, o Estado passa a ser timoneiro na condução política do processo de integração e consolidação das políticas públicas, fazendo investimentos em infraestrutura e ampliando a oferta de serviços sociais (GOULARTI FILHO, 2007).

O PLAMEG reservava 11,6% dos seus recursos previstos para serem aplicados nas áreas da educação e cultura. Em boa medida, as metas estavam associadas à ampliação da estrutura física com a construção de escolas e novas salas de aulas, além da concessão de bolsas de estudo. Dentro da concepção da universalização da educação, o foco estava centrado na ampliação das vagas, inclusive apoiando a consolidação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Na esfera nacional foi aprovada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no início do governo de João Goulart, que estava em tramitação no Congresso Nacional desde 1948. A primeira LDB deveria nortear as estruturas de ensino no país e subsidiar as políticas públicas educacionais nas três esferas de governo. Seguindo as orientações, o governo catarinense reorganizou o seu sistema educativo e criou o Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Lei Estadual 2.975 de 18 de dezembro de 1961. No ano seguinte o CEE foi regulamentado por meio da Lei Estadual 3.030 de 15 de maio de 1962.

Na sequência, no governo de Ivo Silveira, eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), de 1966 a 1970, foi elaborado o PLAMEG II, uma continuação do plano anterior, orçado em 216 milhões de cruzeiros novos, destinando 62,0% à expansão econômica; 17,0% à melhoria das condições sociais; 15,0% à valorização dos recursos humanos e 6,0% à melhoria dos meios administrativos (SILVEIRA, 1966).

Os mesmos compromissos com a educação do plano anterior foram reforçados no PLAMEG II, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas por meio da construção de novas unidades escolares. No âmbito do ensino superior foi consolidada a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), criada em 1963, que tornou-se a mantenedora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), criada em 1965. Foi durante a execução do PLAMEG II que foi elaborado o primeiro Plano Estadual de Educação (PEE).

Com o golpe civil-militar de 1964, o ufanismo do crescimento acelerado e a ideia do Brasil Potência foram incorporados pelas forças conservadoras que conduzia a política brasileira. No bojo do Milagre Econômico (1967-1974), dando sequência na trajetória de planejamento que havia sido

inaugurada nos anos de 1950, foram elaborado e executado o I e o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1971-1978). O desenvolvimentismo continuou com o seu projeto industrializante, porém com uma face excludente e autoritária. Durante a década de 1970, houve um conjunto de políticas públicas em que ao mesmo tempo em que fortaleciam a indústria brasileira e o mercado interno, também promovia a exclusão social. As unidades federativas, todas sob a jurisdição do poder autoritário e centralizado em Brasília, tiveram que adaptar-se ao novo modelo: modernizante e conservador.

Para os anos de 1971 a 1974, os militares escolheram Colombo Machado Salles para ser o governador de Santa Catarina da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Durante o governo de Salles, foi executado o Projeto Catarinense de Desenvolvimento (PCD). Dos 5,6 bilhões de cruzeiros previstos 22,7% eram destinados à agricultura, 21,8% ao desenvolvimento, à expansão e à modernização industrial, 20,9% aos transportes, 14,9% ao saneamento, 5,6% à energia e 14,1% para outras áreas (SALLES, 1971).

Para o setor educacional, o PCD destacava a formação dos “recursos humanos” e investimentos e tecnologias, aproximando a educação das demandas do mercado. O tripé da meta educacional era formado pelas demandas sociais, demandas econômicas e demandas tecnológicas. Sob as orientações das reformas da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o PCD fazia da educação um instrumento para o progresso técnico gerador do desenvolvimento econômico, por meio da modernização das indústrias (ensino técnico e profissionalizante).

Em consonância com Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi elaborado o I Plano Setorial de Educação para o período 1973-1976, que adequavam as metas e os objetivos estaduais às diretrizes nacionais (SANTA CATARINA, 1972). Entrava em vigor no sistema educacional catarinense o recém aprovado Plano Estadual de Educação, cujas orientações norteava o CEE e a Secretaria Estadual de Educação.

Em 1974, Antônio Carlos Konder Reis, da ARENA, foi indicado para governar Santa Catarina no período 1975-1978. Para a sua gestão, foi elaborado o Plano de Governo (PG), que não tinha previsão de gastos (KONDER REIS, 1974). Foi apresentado, apenas, um orçamento plurianual para os anos de 1976 a 1978, na ordem de 12,1 bilhões de cruzeiros, distribuídos da seguinte forma: transporte, 24,7%; educação, 17,0%; administração e planejamento, 11,3%; saúde, 3,8%; indústria, 2,0%; e agricultura, 1,7% (SANTA CATARINA, 1975).

Na esteira das metas dos planos anteriores, o PG reforça a necessidade de ampliar o ensino técnico, seja por meio da ampliação da oferta de novos cursos como também pela construção de novas unidades escolares. Desse modo, ressalta a necessidade de qualificar os profissionais da educação preparando-os para uma educação voltada os avanços tecnológicos. Novamente, seguindo as diretrizes do MEC, foi elaborado o II Plano Setorial de Educação para o período 1977-1980

(SANTA CATARINA, 1977).

Em 1979, assume o governo, também respaldado pela ditadura militar, Jorge Konder Bornhausen, da ARENA, para o período 1979-1982. No seu governo, foi elaborado o Plano de Ação (PA), que estava dividido em três programas: Campo Psicossocial, Campo Econômico e Organização Administrativa e Planejamento (BORNHAUSEN, 1979).

Ao contrário dos planos anteriores, o PA alertou para a necessidade integrar a comunidade com a escola, aperfeiçoar os programas de assistência escolar e valorizar o profissional da educação. O Plano também alerta para a necessidade de revisar os currículos escolares, melhorar a qualidade do ensino e descentralizar a administração. Estas metas representavam um primeiro reflexo do processo de abertura política no país e da redemocratização em várias esferas da sociedade. Para o primeiro quadriênio da década 1980-1983, também dentro das orientações do MEC, foi elaborado o segundo Plano Estadual de Educação.

No final da década de 1970, a ditadura começou apresentar sinais de esgotamento. A abertura política e a desaceleração econômica, associado à instabilidade inflacionária e ao endividamento externo, imprimiram um novo ritmo na política brasileira. As forças autoritárias e conservadoras tiveram que abrir espaços que as aspirações democráticas que estavam ganhando as ruas em todo o país. Como tentativa de manter a economia no ritmo acelerado de crescimento, foi apresentado a sociedade o III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985). Porém, a crise fiscal e financeira do Estado minaram a capacidade do governo federal em cumprir as metas estabelecidas no III PND. Durante a primeira metade dos anos de 1980, a redemocratização tomou conta da agenda política do país.

Com a retomada das eleições diretas para governador em 1982, foi eleito Esperidião Amin, candidato do Partido Democrático Social (PDS), para o período 1983-1987. As ações do governo estavam pautadas na Carta dos Catarinenses, que estava dividida em três setores: Setor Administrativo, Setor Social e Setor Econômico e de Infraestrutura (HELOU FILHO, 1982).

Para a educação a Carta dos Catarinenses reafirma os compromissos do PA e dava ênfase na descentralização da administração, na ampliação do atendimento aos alunos carentes e na valorização da profissão do magistério. Dada a ampliação das desigualdades sociais promovida pela modernização conservadora, a escola ocupa um espaço de atendimento assistencial privilegiado, sobretudo com a distribuição da merenda escolar. Atendendo as exigências do movimento dos professores e professoras que almejavam por redemocratização, para os anos de 1985-1988, foi elaborado o terceiro Plano Estadual de Educação.

Nas eleições de 1986, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) elegeu Pedro Ivo Campos e Casildo Maldaner para o período 1987-1990. O partido se encarregou de elaborar o plano de governo, intitulado “Rumo à Nova Sociedade Catarinense”, que estava dividido

em quatro grandes áreas: político-institucional, social, econômica e infraestrutura e ambiental (CAMPOS, 1986). Novamente, era um plano sem metas quantitativas, associadas a um orçamento.

O plano traz um diagnóstico crítico da realidade social catarinense e anuncia que as políticas públicas durante os 21 anos de ditadura agravaram ainda mais o quadro social brasileiro, aumentando a disparidade entre renda e condições sociais. Para a educação o plano propunha resgatar a dívida educacional, melhorando a qualidade do ensino, valorizando o profissional da educação e reorientando a ação educacional para integrar a escola com a realidade social. Com o objetivo de consolidar o processo democrático na educação catarinense, para o anos de 1988 a 1991, foi elaborado o quarto Plano Estadual de Educação.

A vitória de Fernando Collor de Mello nas eleições presidenciais de 1989 foi um divisor de águas na economia e na política brasileira. Acatando os preceitos do Consenso de Washington, o governo federal aderiu sem restrição ao neoliberalismo, que perdurou por toda a década de 1990. A despolitização da economia, cristalizada nas privatizações e nos forte ajuste fiscal e o esvaziamento da estrutura estatal, reduziu consideravelmente a capacidade do Estado, nas suas três esferas, em formular e executar políticas públicas em prol do desenvolvimento. O mercado e os agentes privados foram empoderados em detrimento do planejamento e dos agentes públicos.

Em 1990, foi eleito governador, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), Wilson Kleinübing, para o período 1991-1994. Como plataforma de governo, foi lançado o Plano SIM (Saúde, Instrução e Moradia). Com gastos previstos de 800 milhões de BTN's (Bônus do Tesouro Nacional), o plano estava dividido em cinco grandes áreas: as metas fundamentais (saúde, instrução e moradia, com 45,6% dos recursos), a base (pleno emprego), a dinamização do sistema produtivo (31,7%), o fortalecimento da infraestrutura (18,0%) e a sociedade de bem-estar (4,7%) (KLEINUNBING, 1990).

Imbuída pelo início das reformas neoliberais, o Plano SIM reserva para a educação mudanças estruturais adaptando-a a nova realidade econômica e política da sociedade brasileira e catarinense. É destacada a ideia da educação como instrumento para a melhoria da renda e da produtividade, seja na agricultura ou na indústria. Foi retomado o discurso do tecnicismo na educação, algo que havia sido fortemente criticado no governo anterior. Também estava previsto a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série. Em 1994, foi apresentado o quinto Plano Estadual de Educação, previsto para uma abrangência de 10 anos. Esse plano atendia às exigências do Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003, elaborado pelo MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1993).

Em 1995, o PMDB volta ao Palácio Santa Catarina, com a eleição de Paulo Afonso Vieira para governador (1995-1998). Foi elaborado o Plano de Governo: Viva Santa Catarina, que estava dividido em quatro áreas: cidadania – geração de novas oportunidades de trabalho e de renda;

campo – valorização do homem e do seu trabalho; criança – construção do futuro; e modernização do Estado (VIEIRA, 1994).

O neoliberalismo trouxe para educação o discurso da qualidade total, que foi incorporado no Plano de Governo Viva Santa Catarina, que entre os principais objetivos destaca-se a meta “Excelência na Educação”, prevendo a construção e o aparelhamento de 30 unidades escolares que se tornariam a referência no estado. Outra meta era reformular a municipalização do ensino para melhorar a ação educativa.

Planos Estaduais de Educação

O **primeiro Plano Estadual de Educação** aprovado em Santa Catarina, foi o de 1969, com prazo previsto de execução para 10 anos. Elaborado com base no diagnóstico “Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina”, de 1967, que identificava a evasão e a repetência com os dois grandes problemas a serem enfrentados pela Secretaria de Educação, o Governo Estadual, visava promover o desenvolvimento econômico por meio da qualificação profissional e o aumento do grau de escolaridade da população. O primeiro PEE estava fundamentado em princípios cristãos e católicos, além de fazer uma análise behaviorista do processo de ensino e aprendizagem. Para solucionar a evasão e a repetência foi proposto o sistema de Avanço Progressivo, no qual o aluno faria uma recuperação apenas no 4º ano do Primário e 8º ano do Ginásio. O Plano foi aprovado pela Assembleia Legislativa, por meio da Lei Estadual 4.394 de 20 de novembro de 1969 (SANTOS, 1970).

Este plano basicamente não foi alterado ao longo da década de 1970, sendo inclusive reforçado com a Lei 5.692/1971, de cunho tecnicista. Também não houve alteração com a elaboração de dois planos setoriais apresentados pela SED em 1973 e 1977, dentro das diretrizes definidas pela MEC. Entre janeiro e fevereiro de 1979, a pedido do futuro governador de Santa Catarina, Jorge Konder Bornhausen, foi elaborada uma proposta de governo intitulada “Subsídio para a montagem do plano de governo: setor educação”. Como houve a participação de alguns professores na formulação deste documento, a primeira constatação era de que deveria ser revista ou eliminada o sistema de Avanço Progressivo, pois o mesmo não estava alcançando os resultados esperados e estava causando várias distorções no sistema educacional catarinense.

Após cumprir o seu prazo de execução, em 1980, foi apresentado o **segundo Plano Estadual de Educação**, para um prazo previsto de 4 anos. Ao contrário das sugestões levantadas pelos professores no “Subsídio para a montagem do plano de governo: setor educação” de 1979, o sistema de Avanço Progressivo não foi revisto, pelo contrário, foi elogiado e reforçado. Novamente impera uma visão tecnicista da educação, que visava aproximá-la cada vez mais do mercado de trabalho e

das demandas do setor produtivo. Com destaque o Plano trata da necessidade em valorizar a carreira do magistério (SANTA CATARINA, 1980).

No âmbito do processo de redemocratização brasileira, desencadeado nos início da década de 1980, foi elaborado o **terceiro Plano Estadual de Educação** 1985-1988, cujo subtítulo expressava o espírito da época: “Democratização da educação: a opção dos catarinenses”. Foi o primeiro plano elaborado com uma ampla participação da comunidade escolar catarinense, sendo debatido nas várias instâncias do universo educacional. Desde as salas de aulas até a SED, o documento foi sendo construído por meio dos “Seminários regionais e municipais”, até culminar no “Congresso Estadual”, realizado em Lages, entre os dias 22 e 27 de outubro de 1984, com a presença de 538 delegados das 20 regiões educacionais, distribuídas nas maiores cidades catarinenses.

A democratização da educação foi o eixo que norteou todo o Plano, que exaltava a necessidade da participação da comunidade escolar (alunos, professores, gestores e pais) no processo educativo para definir as principais prioridades. Foi anunciado um conjunto de deliberações que abrangia desde a necessidade de mudar os rumos da política econômica do país até a crítica à “ideologia dominante”. Atendendo às diversas reclamações dos professores, e após longo período resultados com pífios, finalmente foi extinto o Avanço Progressivo (SANTA CATARINA, 1984).

Dentro movimento nacional de debate para formulação de uma nova constituição e com a vitória da oposição nas eleições para governador, foi elaborado pela nova equipe da SED o **quarto Plano Estadual de Educação** para o período 1988-1991. O Plano estava fundamentado em pressupostos teórico críticos-sociais que fazia críticas à burocratização dos processos educacionais e a centralização das tomadas de decisões no âmbito da SED. Segundo o Plano, escola deveria assumir uma função social para superar as desigualdades e transformar a realidade social. Foi o primeiro plano que fez uma associação direta entre educação e desigualdade social dentro de uma perspectiva crítica, abandonado o viés tecnicista que havia nos planos anteriores. Neste período foi elaborado a Proposta Curricular de Santa Catarina, um documento norteador para a prática educativa que tinha como referência teórica abordagens críticos sociais (SANTA CATARINA, 1988).

O ano de 1990, inaugurando um novo momento na economia política brasileira em que o neoliberalismo passou a orientar o conjunto das políticas públicas formuladas e executadas no âmbito da esfera estatal. Por fim, em novembro de 1994, foi apresentado pela SED o **quinto Plano Estadual de Educação**, o último do longo período de 1969 a 2000, que do ponto de vista teórico diverge do seu anterior. Ganha força o discurso da “qualidade na educação” nos moldes da reestruturação produtiva que estava ocorrendo na indústria brasileira, que almejava a “qualidade total” para se tornar mais competitiva. A escola deveria atender as crescentes demandas sociais, ou

melhor, o mercado, que estava ficando cada vez mais exigente e volátil. Foi um plano de caráter neoliberal, afinal as forças conservadoras haviam retomado o comando da política estadual e da SED (SANTA CATARINA, 1994).

Resultados concretos das políticas educacionais catarinenses

No quadro abaixo podemos acompanhar o movimento dos resultados em termos quantitativo na área de educação em Santa Catarina ao longo do período de 1955 a 1998, destacando apenas o número de escolas e sala de aulas construídas e o crescimento da matrícula em cada período governamental.

Quadro1: Resultados quantitativos na Educação por governo 1955-1988

Governo	Plano de Governo	Plano Estadual de Educação	Resultados na Educação
Irineu Bornhausen 1951-1955/UDN	POE		Construídas 572 unidades escolares. O número de alunos matriculados na rede estadual aumentou em 32,9%
Lacerda-Hülse 1956-1960/PRP-UDN			O número de alunos matriculados na rede estadual aumentou em 29,3%. No período Hülse foram construídas 156 unidades escolares
Celso Ramos 1961-1965/PSD-PTB	PLAMEG		Construídas 2.512 salas de aulas, criados o Instituto Estadual de Educação, a ESAG, a UDESC e interiorizado o ensino superior. O número de alunos matriculados na rede estadual aumentou em 27,9%
Ivo Silveira 1966-1970/PSD-PTB	PLAMEG II	Primeiro Plano Estadual de Educação	Construído 3.000 salas de aulas. O número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 29,1%
Colombo M. Salles 1971-1974/Arena	PCD		Construídas 2.432 salas de aulas e reformado 581 unidades escolares. O número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 14,9% e no 2º grau em 61,6%
Antonio C. Konder Reis 1975-1978/Arena	PG		O número de alunos matriculados no 1º grau caiu em 0,48% e no 2º grau aumentou em 36,4%
Jorge K. Bornhausen 1979-1982/Arena	PA	Segundo Plano Estadual de Educação	O número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 0,03% e no 2º grau aumento em 37,0%
Esperidião	Carta	Terceiro Plano	Construído 338 unidades escolares. O

Amin 1983-1986/PDS	dos Catarinense	Estadual de Educação	número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 0,42% e no 2º grau em 31,8%
Pedro Ivo- CasildoMaldaner 1987- 1990/PMDB	Ruma à Nova Sociedade de Catarinense	Quarto Plano Estadual de Educação	O número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 11,0% e no 2º grau em 33,8%
VilsonKleinübing 1991-1994/PFL	SIM	Quinto Plano Estadual de Educação	Construídas 1.700 salas de aula em 117 unidades escolares. O número de alunos matriculados no 1º grau aumentou em 6,4% e no 2º em 34,2%
Paulo Afonso Vieira 1995- 1998/PMDB	Viva Santa Catarina		Construído 460 salas de aula

Fonte: Goularti Filho, 2007.

Analisando apenas o movimento de crescimento das matrículas no 1º e 2º grau na rede estadual de educação, conforme Gráfico 1, é possível perceber que houve uma queda acentuada entre 1975 e 1986, que compreende os governos do período da ditadura, porém há uma maior concentração dos esforços em elevar a matrícula no ensino fundamental. Com a redemocratização, houve uma retomada do aumento do número de matrículas no ensino fundamental e mantém-se a mesma taxa no ensino médio. A queda acentuada das matrículas no ensino fundamental também pode ser explicada pela transferência de responsabilidade do governo estadual para as prefeituras, o que não isenta da sua responsabilidade pela queda acentuada das matrículas.

A herança deixada pela ditadura na área da educação não foi das melhores. Em 1985, ainda persistia uma taxa de analfabetos de 15,5%. Utilizando a classificação dos anos anteriores a 1996 (Leis de Diretrizes de Base), na pré-escola, entre 4 e 6 anos, somente 22,0% das crianças estavam matriculadas. No ensino fundamental, do total de crianças e adolescentes em idade escolar de 7 a 14 anos, 78,0% conseguiam matrículas em escolas públicas. De cada 1.000 alunos que se matriculavam na 1ª ano, 832 chegavam à 8ª ano. Sendo que no meio rural este número caía para 53. No ensino médio, dos 46.049 alunos que se matricularam em 1984, somente 7.799 terminaram o curso. Da população total de jovens de 15 a 19 anos, na área urbana, somente 24,0% tinham acesso à escola pública para concluir o ensino médio, caindo para 0,6% na área rural.

Referências

BORNHAUSEN, Jorge Konder, Plano de Ação. Florianópolis, 1979.

BORNHAUSEN, Irineu. Plano de Obras e Equipamento. Florianópolis, 1955.

CAMPOS, Pedro Ivo. Rumo à Nova Sociedade Catarinense. Florianópolis, 1987.

GOULARTI FILHO, Alcides. Formação econômica de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

HELOU FILHO, Esperidião Amin. Cartas dos Catarinenses. Florianópolis, 1982.

KLEINÜBING, Vilson. Plano SIM: para viver melhor em Santa Catarina. Florianópolis, 1990.

KONDER REIS, Antonio Carlos. Plano de Governo 1975-1979. Florianópolis : 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Plano decenal de educação para todos 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

SALLES, Colombo Machado. Projeto Catarinense de Desenvolvimento. Florianópolis : 1971.

SANTA CATARINA. Plano Setorial de Educação 1973-1976. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1972.

_____. Gabinete do Vice-governador. Plano de Governo e orçamento plurianual de investimento. Florianópolis, 1975.

_____. II Plano Setorial de Educação. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1977.

_____. Subsídio para a montagem do plano de governo. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1979.

_____. Plano Estadual de Educação: quadriênio 1980/1983. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1980.

_____. Plano Estadual de Educação: democratização da educação – a opção dos catarinenses. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1984.

_____. Plano Estadual de Educação 1988-1991. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1988.

_____. Plano Estadual de Educação 1995-2005. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1994.

_____. Lei Estadual 2.772 de 21 de julho de 1961. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.alesc.sc.gov.br>> Acesso em maio de 2014.

_____. Lei Estadual 3.030 de 15 de maio de 1962. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.alesc.sc.gov.br>> Acesso em maio de 2014.

_____. Lei Estadual 2.975 de 18 de dezembro de 1961. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.alesc.sc.gov.br>> Acesso em maio de 2014.

_____. Lei Estadual 4.394 de 20 de novembro de 1969. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.alesc.sc.gov.br>> Acesso em maio de 2014.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis: Edeme, 1970.

SILVEIRA, Ivo. Plano de Metas do Governo II – 1966-1970. Florianópolis, 1966.

VIERA, Paulo Afonso. Proposta de Governo: Viva Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

SILENCIAMENTOS E PERTENCIMENTOS: A ETNICIDADE PRESENTE NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO COLÉGIO SAGRADO CORÇÃO DE JESUS (1956 – 1972)

Julia Tomedi Poletto
Mestre em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS).
ju.t.poletto@gmail.com

Resumo

A comunicação apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado em Bento Gonçalves/RS, de 1956, data da criação do colégio, até 1972, pelas mudanças no processo educativo da escola, em virtude da LDB nº 5.692/71. A investigação analisa a presença da etnicidade no processo identitário da escola, identificada nos modos de ser e de agir dos sujeitos escolares. Como metodologia, utilizo a história oral, entrevistando ex-alunos, ex-professores e irmãs da congregação do colégio. Por meio da análise das fontes, foi possível concluir que, mesmo de maneira silenciosa e aparentemente ausente, a etnicidade fez parte do processo identitário do colégio. A descendência italiana da região, os eventos do município e o ensino de cantos em italiano são alguns dos “achados” da pesquisa, que enfatizam a presença deste grupo étnico na cultura da instituição.

Palavras-chave: Etnicidade; processo identitário; instituição escolar.

Considerações iniciais

Criado em 1956, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, dirigido pelas religiosas do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, se constituiu no município de Bento Gonçalves – RS. A vinda das irmãs para a cidade e a criação do colégio ocorreu em virtude da solicitação do padre Rui Lorenzi, pároco da Igreja Cristo Rei, e do interesse dos moradores da região da “Cidade Alta”, local em que a escola foi inserida.

Pelos pedidos feitos, tanto pela igreja como pelos moradores, as Irmãs Apóstolas decidiram fundar um colégio neste espaço da cidade de Bento Gonçalves, para dar sequência à caminhada educativa do Instituto, ampliando assim suas escolas pelo Brasil. Do mesmo modo, a construção de uma escola na Cidade Alta sinalizava o progresso dessa região, que se encontrava em evidente expansão, e a manutenção de algumas crenças importantes para esses moradores, majoritariamente descendentes de italianos.

Afinal, ter um colégio católico criado por uma congregação religiosa de origem italiana significava, para essa parcela da população, uma proximidade com a terra natal, despertando, assim, um sentimento de italianidade (Luchese, 2007) nesses sujeitos. Nesse sentido, investigar o processo histórico dessa instituição educativa exige um olhar atento para esses aspectos da etnicidade, os quais não estiveram apenas presentes no início do funcionamento do colégio, mas também “entraram” pelos portões da escola e fizeram parte da cultura desse espaço. E é sobre esse olhar em

torno da etnicidade que essa comunicação será desenvolvida, na tentativa de analisar de que forma essa presença étnica foi vivenciada no interior da escola, pelos sujeitos escolares.

Para fundamentação teórica, compreendendo que esta pesquisa é produzida no viés da história cultural²⁵¹, utilizo em minhas análises as considerações e as reflexões de Stuart Hall (2004) e Lúcio Kreutz (2003; 2010) no que condiz às discussões acerca dos processos identitários e da forma como esses diferentes grupos étnicos se caracterizam dentro das culturas e dos meios, como o caso da cultura da escola. Ulf Hannerz (1997) e Canclini (2003) também contribuem para essa investigação, visto que trabalham com o conceito de hibridiz e provocam interessantes interpretações em torno das misturas da cultura. Para tanto, pensando na intencionalidade desta pesquisa, ter esses autores compondo o *corpus* teórico dessa análise me permitem compreender o caminho a ser seguido nessa investigação em torno dessa cultura específica, de determinado grupo étnico, inserida dentro de outra cultura: a cultura da escola.

Ex-alunos, ex-professores e irmãs da congregação fazem parte do *hall* de entrevistados nesse estudo. Sendo assim, como metodologia, utilizo a história oral, na certeza de que a memória dos sujeitos carrega múltiplas representações, as quais não podem ser interpretadas com neutralidade. Afinal, a memória não é a tradução literal do que foi o passado, mas uma seleção daquilo que, para determinado sujeito ou grupo, em um específico tempo e espaço, fez sentido. Como afirma Le Goff (1996, p. 535):

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Considerando a riqueza na pesquisa com a história oral, reforço que os “achados” dessa investigação apenas aconteceram em virtude da disponibilidade de cada sujeito entrevistado. Sem a presença e o relato de cada um, essa investigação não seria produzida. Cabe salientar que, para essa comunicação, o nome verdadeiro dos depoentes será utilizado, visto que todos autorizaram este uso previamente. Além disso, para facilitar a compreensão do leitor, as falas dos sujeitos da pesquisa serão apresentadas em itálico.

Por meio desses apontamentos iniciais, que tiveram como objetivo contextualizar o colégio e a pesquisa em questão para o leitor, apresento a análise da etnicidade, seus silenciamentos e seus pertencimentos vinculados ao processo identitário da instituição.

Etnicidade: uma marca do processo identitário da escola

²⁵¹Por História Cultural, entendo que: “trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.”(PESAVENTO, 2008, p 15).

Investigar a história de uma instituição educativa requer uma análise para seus movimentos, suas rupturas, seus processos e sua cultura. Mais do que isso, demanda uma compreensão da sua realidade e um entendimento do seu funcionamento, traduzindo assim uma identificação para o espaço investigado.

Mas porque estudar a identidade de um colégio? A identidade institucional é o que identifica o colégio em seu meio, no contexto em que se insere e na comunidade que atende. Nesse sentido, compreender a identidade de um colégio significa entender seu processo histórico, contribuindo para a compreensão de seus pertencimentos, suas marcas singulares, suas necessidades e seus movimentos no decorrer do tempo.

Tratando especificamente do Colégio Sagrado Coração de Jesus, me deparo com uma escola católica, dirigida por uma congregação religiosa de origem italiana. Com essa pequena referência, já é possível verificar inúmeros aspectos que compõem a identidade dessa instituição, como: a religiosidade, a etnicidade, as características específicas da congregação, a realidade em que a escola se insere, entre outras.

Estes aspectos, como muitos outros, compõem o “arsenal identitário” da escola e retratam a caminhada institucional desse colégio. Cabe salientar que essa “identidade” da escola não é fixa, e muito menos estática. Toda identidade é permeada por movimento, e investigar a história de uma instituição educativa perpassa, justamente, por essa análise dos processos e das (des)continuidades desse espaço.

Sendo assim, para estudar a identidade de um colégio, ou seja, as marcas e os movimentos de uma instituição, faz-se necessário entender a identidade como um processo, algo dinâmico e que se encontra em transformação constante. De acordo com Kreutz (2010, p. 25):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. Assim, em vez de falarmos de identidade, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.

Ao invés de falar em identidade, utilizarei o conceito de *processo identitário*, compreendendo assim seu caráter mutável e flexível. Não basta apenas entender a identidade como algo definido e fixo, mas como algo incompleto, passível de novas representações e significações.

O trabalho com processo identitário pautou-se no recorte temporal da pesquisa, que abrange os primeiros anos de funcionamento do colégio, e pelas possibilidades que esse conceito permite, visto que considera a identidade mutável, imbuída de movimentos e de interferências de diferentes culturas.

Pensando nas características e nos elementos que constituíram o Colégio Sagrado Coração de Jesus, nos seus anos iniciais, a “olho nu” poderia simplesmente ignorar esse aspecto da etnicidade, embora alguns indícios já permitissem essa análise, como a região em que a escola foi inserida. Todavia, as representações dos sujeitos escolares certamente foram as fontes principais para que essa análise acontecesse.

A recordação de práticas referentes ao grupo étnico italiano e a forma como essa etnicidade fora vivenciada, foram apontamentos centrais para que o processo identitário fosse investigado com as lentes da etnicidade.

Ao tratar de processo identitário, Stuart Hall (2004, p. 12-13) explica que a identidade significa “[...] uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente.”

Vale ressaltar que “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.” (WOODWARD, 2000, p. 8). Por isso, entendo que a produção de um processo identitário encontra-se na representação de sujeitos e lugares, os quais são evidenciados por meio dos discursos e dos sistemas simbólicos.

Reconheço que este escrito não traduz uma identidade fixa. Até porque, “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.” (SILVA, 2000, p. 84). Apesar das tentativas frustradas de “fechar” uma identidade, ela sempre será transformada e transformadora, enquanto outros sujeitos estarão entrando em contato com ela.

Dentro deste viés, entendo que não examinarei uma identidade, mas sim uma marca do processo identitário do colégio, que, por si só, torna-se maleável. Sendo assim, compreendo que:

As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. [...] Tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. (HALL, 2004, p. 41).

Reconhecendo que nossas produções possuem “antes” e “depois”, bem como percebendo a “flexibilidade” das identidades, entendo que esta comunicação tem como propósito investigar uma marca singular do processo identitário que, ao longo dos anos, esteve (e está) em constante transformação: a etnicidade.

Com relação à etnicidade, realço que a compreensão desse conceito desenvolvido nesta pesquisa não se limita ao conceito de raça. Por mais que ainda apresente alguns resquícios dessa interpretação na literatura educacional, este conceito “não ajuda a pensar a questão da interculturalidade.” (KREUTZ, 2003, p. 87).

Por esse motivo, entendo a etnicidade como um processo em que os sujeitos constroem sua

identificação pelos valores, pelas crenças e pelas práticas vivenciadas. “O fundamental é que se entenda o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. Constrói-se nas práticas sociais em um processo de relação.” (KREUTZ, 2003, p. 85).

Estes movimentos presentes nos processos identitários e, especificamente, na etnicidade, explica-se, também, pelos fluxos e pelos limites da cultura. Uma cultura surge pelos movimentos que sofre, pelas outras culturas que a perpassam e pelas fronteiras (limites) que detém, autorizando hábitos, costumes, vestimentas, modos de agir, etc. Conforme Ulf Hannerz (1997, p. 12) “[...] para manter a cultura em movimento, as pessoas, enquanto atores e rede de atores, têm de inventar cultura, refletir sobre ela, fazer experiências com ela, recordá-la (ou armazená-la de alguma outra maneira), discuti-la e transmiti-la.”.

Estes são os fluxos da cultura, os modos de cambiar cultura, torná-las híbridas e, por meio dessas inter-relações, promover o surgimento de outros processos identitários. Exemplo disso são os fluxos de cultura e interações que permitiram a existência de muitas identificações para um mesmo grupo ou, até mesmo, para um mesmo sujeito. Como afirma Kreutz (2010, p. 9): “[...] há os que são brasileiros pela nacionalidade, portugueses pela língua, russos ou japoneses pela origem, católicos ou afroamericanos pela religião. Significa que essas pessoas encontram-se em grande variabilidade de regimes de pertencimento.”.

Nesse sentido, entender que a etnicidade fez parte do processo identitário do colégio, mas não se apresenta de maneira engessada ou absolutizada, é a postura mais coerente para entendê-la enquanto marca de uma cultura, que sofre constante movimento, salientando fluxos e contra-fluxos, afirmações e redimensionamentos. Para analisar a etnicidade, reconheço que o entendimento de hibridez contribui para o aprofundamento do olhar frente os modos de agir e de ser dos sujeitos, dentro e fora da escola. Para Ulf Hannerz (1997), hibridez, também chamada de sincretismo, miscigenação, mestiçagem ou criolização, remete à mistura de culturas, aos intercâmbios culturais produzidos pelo encontro dos grupos, com suas referências, crenças, costumes e tradições.

Essa mistura, ou hibridez, promove a “criação” de novas culturas, as quais se constroem a partir da inclusão (e exclusão) de elementos das outras culturas, anteriormente identificadas de maneira separada. Dessa forma, ao longo de nossa vida, sofremos interferências de outras culturas, as quais nos modificam e possibilitam novos olhares, novos estilos de vida e novas possibilidades de agir e pensar. Como afirma Hannerz (1997, p. 28): “Em um momento ou outro da história, nós ou nossos antepassados podemos ter passado pela criolização, mas não estamos envolvidos eternamente nesse processo, nem o fomos necessariamente no mesmo grau.”.

Nesse sentido, a hibridez, sendo entendida justamente como essa mistura cultural, traduz essa presença da etnicidade no processo identitário do colégio, uma vez que aponta o quanto a cultura de determinado grupo étnico (neste caso os italianos) transversalizou a cultura da escola.

“Mio figlio ha studiato nel Sagrado”: pertencimentos e silenciamentos de um grupo étnico

A frase apresentada entre aspas, como “título” dessa parte da comunicação, segundo o ex-aluno do colégio Sagrado, Ari Orestes Cetolim, era dita pelos seus pais sempre que falavam de estudo e de escola para com os vizinhos e os amigos. De acordo com o entrevistado, esta frase era pronunciada com orgulho, pois carregava “[...] *um diferencial, um respeito maior. Uma formação ética, porque era muito ético o trabalho do colégio.*” (Ari Orestes Cetolim, 2013).

Entretanto, não apresento esta frase apenas para salientar aquilo que o entrevistado e seus familiares pensavam sobre o colégio, sendo esta uma representação. Pontuo esse dizer pela forma como é enunciado, ou seja, em dialeto italiano, aspecto que merece ser investigado dentro do processo identitário do colégio.

Introduzo a reflexão acerca da presença da etnicidade no processo identitário da escola por meio da afirmação de Lúcio Kreutz (2010, p. 57), ao sinalizar que “as mudanças identitárias inerentes ao ato migratório, provocando modificações no processo cultural, têm e sempre tiveram repercussões no processo educacional.”. Por concordar com Kreutz (2010), entendo que o processo educativo está atrelado às mudanças culturais e identitárias vinculadas à etnicidade.

Embora muitas vezes ocorra de forma silenciosa, identificar as marcas étnicas no processo educativo é compreender a constituição dos grupos e perceber que modos de ser, de pensar e de agir se assentam às questões étnicas e históricas. Mais do que isso, é revelar essas aparentes “ausências” que estão presentes no currículo oculto das instituições, a fim de interpretar algumas práticas e perceber que elas estão alinhadas com aspectos étnicos, o que reforça a hibridez no processo identitário das escolas.

Importante acentuar que as lembranças dos entrevistados não servem apenas para explicar a presença da etnicidade no colégio. Mais do que isso, contribuem para compreender algumas práticas dentro e fora da instituição educativa, as quais retratam a necessidade de um povo e os silenciamentos de outros grupos.

Enalteço esse aspecto por concordar com Canclini (2003) que o cuidado com as generalizações em torno do híbrido é primordial, pois a tendência em afirmar que “tudo é híbrido” tem se multiplicado nas pesquisas e ocasionado certo prejuízo ao conceito de hibridez, uma vez que os estudos se resumem às descrições, excluindo a necessidade da argumentação e da compreensão acerca do conceito.

[...] os estudos sobre hibridação costumam limitar-se a *descrever* misturas interculturais. Mal começamos a avançar, como parte da reconstrução sociocultural do conceito, para dar-

lhe poder *explicativo*: estudar os processos de hibridação situando-os em relações estruturais de causalidade. E dar-lhe capacidade *hermenêutica*: torná-lo útil para interpretar a relações de sentido que se reconstruem nas misturas. (CANCLINI, 2003, p. XXIV).

Por esse motivo, entendo a hibridez, também apresentada com diferentes nomenclaturas e significações por Hannerz (1997) e defendida por Canclini (2003) como um processo em que culturas se misturam e originam novas práticas, novas condutas e também novas culturas. No caso específico da etnicidade, verifico que características de determinado grupo étnico se misturaram e criaram práticas que foram assumidas em um espaço de cultura: o colégio.

Nesse sentido, a etnicidade, interpretada como um movimento constante do sujeito pelas relações que mantém com o grupo e com o meio, é reconhecida também no currículo oculto do Colégio Sagrado, compondo assim o processo identitário desta instituição. A relação entre educação e etnicidade transparecia pela cultura italiana da região, pela própria congregação ser de origem italiana e ocupar um espaço tipicamente italiano e por algumas práticas que ocorriam no interior da escola.

Conforme Riolando Azzi (1999, p. 229), “[...] os imigrantes europeus estabelecidos no Rio Grande do Sul trouxeram não apenas seus costumes e hábitos de vida, mas também sua maneira própria de expressar a fé cristã.”. Em virtude disso, a solicitação por congregações religiosas para educar os filhos dos imigrantes e descendentes pode ser compreendida como uma necessidade do grupo étnico em questão, especialmente para a manutenção da fé.

Contudo, como afirma Azzi (1999), além de manterem a fé, as congregações religiosas, a exemplo dos Maristas:

Atuando em regiões de colonos alemães e italianos, contribuíram não apenas para fortalecê-las na fé de seus antepassados, mas também abrindo-lhes melhores perspectivas para o processo de aculturação da nova pátria que haviam escolhido para si e para seus filhos. (AZZI, 1999, p. 217).

Levando em consideração que esta pesquisa parte do ano de 1956, entendo que muitas transformações e o “aculturamento” dos imigrantes e descendentes italianos já haviam iniciado e encontravam-se em processo. Entretanto, algumas características se mantinham vivas e estavam, agora, vinculadas a outras necessidades, como o progresso de uma região que passava a ser deles e a construção do sentimento de pertença desse grupo na nova pátria.

Através dos relatos dos entrevistados, verifico algumas marcas da etnicidade dentro e fora dos muros da escola:

Não tinha italiano no colégio, mas os alunos sabiam falar o dialeto. O dialeto quase todas as crianças pelo menos entendiam. Agora não lembro se a gente falava na escola. Bom,

quem não falava, pelo menos entendia o dialeto, porque nossos pais todos falavam o dialeto italiano. Na minha casa, eles falavam tudo em dialeto conosco, só que nós sempre respondíamos em português. Então a gente não falava o dialeto, mas entendia. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

A recordação do dialeto italiano como a língua utilizada pelos pais e pelos vizinhos retrata uma das marcas da etnicidade. Pelo período investigado, infiro que grande parcela das crianças já falava o português, inclusive pela nacionalização da língua ocorrida nas escolas, em anos anteriores²⁵². Contudo, a permanência da língua materna dentro das casas realça essa miscigenação de culturas (Hannerz, 1997), uma vez que aponta para transformações e interações com a questão da língua.

Essa “diversidade linguística” é entendida por Hannerz dentro do viés da hibridez e tem como exemplo os estudos linguísticos de Bakhtin, o que realça esse processo de hibridação apresentado pelos traços da língua materna dos descendentes, ou seja, o dialeto falado dentro das casas e a língua da nova pátria, o português, assumido como língua oficial dentro das escolas. Conforme Hannerz (1997, p. 26):

Hibridez parece ser atualmente o termo genérico preferido, talvez por derivar sua força, como “fluxo”, de uma fácil mobilidade entre disciplinas (mas muitos dos outros termos também têm a mesma flexibilidade). Apesar de seu tom biológico, é um termo forte principalmente no campo dos estudos literários, em grande parte pela sua presença na obra de Mikhail Bakhtin (1968). Imagino que, para Bakhtin, a hibridez representava antes de tudo a coexistência de duas línguas, duas consciências lingüísticas, mesmo dentro de uma única fala, comentando uma a outra, desmascarando-se mutuamente, criando contradições, ambigüidades, ironias.

No interior da escola, algumas práticas também revelavam a presença da língua italiana neste espaço, apesar de o ensino do italiano não estar previsto no currículo da instituição.

O português e a matemática eu me lembro assim que realmente o ensino era muito forte, era valorizado. E os cantos italianos também! Eu ainda lembro uns cantinhos italianos que eles nos ensinavam. Mesmo não tendo aula de italiano, mesmo assim eles nos ensinavam os cantinhos em italiano... Também, a maioria era descendente de italiano. (Ir. Marinês Tusset, 2013).

252 Para maiores informações sobre o ensino de português como língua oficial no Brasil, consultar: KREUTZ, Lúcio. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. p. 19 – 41. QUADROS, Claudemir de. (org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 191 – 232. VEIGA, Cynthia Greive. *A História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 258 – 259.

Ciente de que as lembranças dos cantos mencionadas pela entrevistada referiam-se ao tempo em que ela frequentou o primário, suponho que o ensino de canções era comum na prática docente com crianças pequenas. Porém, destaco o ensino destas canções por terem sido na língua italiana. Analisando a memória evocada pela entrevistada, questiono-me em torno do ensino de cantos em italiano e da presença da língua italiana nas práticas do colégio.

Interessante observar que a predominância da cultura italiana na região interferia no processo educativo do colégio, mesmo que de forma silenciosa. Entretanto, reflito acerca dos outros grupos étnicos que, apesar de serem em número reduzido quando comparados aos italianos, certamente também se encontravam na região nos anos de 1950.

Para se ter uma ideia, segundo Censo Demográfico de 1950 (p. 1)²⁵³, no Rio Grande do Sul, havia 63.459 estrangeiros. Já no censo de 1960 (p. 14)²⁵⁴, o Estado contava com 52.116 estrangeiros. Embora a quantidade fosse menor com o passar de 10 anos - o que pode se justificar pela nacionalização dos estrangeiros, sendo esta uma intensa campanha de governo - a presença expressiva de estrangeiros no Rio Grande do Sul reforça o “não absolutismo” de um grupo étnico.

Atentando para os dados do censo de 1960 (p. 14), identifico que os grupos étnicos com maior quantidade de pessoas presentes no Estado vieram dos seguintes países: Alemanha, Uruguai, Itália, Polônia, Portugal, Espanha e Argentina.

Sendo assim, apesar de não ter dados específicos de Bento Gonçalves, pela investigação produzida em torno dos grupos étnicos no Estado do Rio Grande do Sul, infiro que descendentes de outros grupos étnicos, além dos italianos, certamente estavam estabelecidos no município no período investigado.

Analisando este aspecto, reflito em torno da predominância da cultura italiana nas práticas escolares e da exclusão (ou silenciamento) dos outros grupos étnicos que estavam na região. De acordo com Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.”

Partindo da lembrança dos entrevistados, identifico uma representação em torno da cultura italiana e um discurso que caracteriza este grupo étnico como exclusivo da região e, por esse motivo, presente em algumas práticas do colégio. As representações constroem lugares que autorizam determinados sujeitos a falar.

Nesse sentido, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2000, p. 18). Em outras palavras, abrem-se caminhos para alguns e fecham-se

253BRASIL. VI Recenseamento Geral - Censo demográfico 1950 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

254BRASIL. VII Recenseamento Geral - Censo Demográfico 1960 – Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 31/04/2014.

portas para outros. Por isso o cuidado com o trabalho em torno dos processos identitários e da etnicidade, bem como a necessidade de manter um olhar minucioso para os discursos carregados de pertencimentos e de interpretações distintas.

Para contribuir com essa reflexão, apresento a fala de outro entrevistado que, curiosamente, no decorrer do seu depoimento, questiona-se sobre o ensino de línguas no colégio.

Então, a maioria dos alunos era de origem italiana porque vinham de lá, da Itália, mas não lembro de coisas em italiano no colégio. [silêncio] Pois é, agora fiquei pensando que é bem interessante mesmo porque na escola tinha francês...[pensativo] Porque será que nos ensinaram francês? A grande parte era italiano! (Ari Orestes Cetolim, 2013)

Pelo entrevistado ter cursado apenas os anos finais do curso ginásial no colégio, infiro que o ensino de cantos, como recordado pela entrevistada Ir. Marinês Tuset, não era uma prática comum nesta modalidade do ensino. Todavia, a lembrança do ensino da língua francesa no colégio e a relação com a cultura da região, fizeram com que o próprio entrevistado se questionasse sobre o ensino de línguas no colégio.

A respeito do ensino de francês nas escolas, é importante apontar que culturalmente nós brasileiros estávamos muito influenciados pela França, ao longo de todo o século XX, tanto na filosofia, quanto nas artes e nos costumes. Era tradição que nas famílias de classe abastada, as mulheres, além de tocar piano, soubessem falar francês, que era considerada a língua da cultura. Por isso, nas escolas, também públicas, o francês sempre foi tido como uma língua importante.

Dessa forma, até os anos de 1960, 1970, era comum o ensino de francês nas escolas, em virtude da matriz nacional. Segundo o depoimento da ex-professora de francês e inglês do colégio: “O francês, na grade curricular, acho que no país inteiro, era importante. A língua francesa, desde sempre, era chamada de língua culta. Era como se fosse a do latim, ou a do italiano, aqui pra nós. O francês se estudava muito mais.” (Carmem Maria Tasca Frozi, 2014).

Para se ter uma ideia, o ensino de francês tinha um prestígio que provinha já do século XIX, a exemplo da família Real no Brasil, que se comunicava em francês. As indústrias editoriais e as exportações no setor didático eram intensas na França, o que também justifica essa presença francesa em território brasileiro e no contexto educacional.

Além da análise em torno do ensino da língua italiana e da presença do dialeto nas famílias, destaco também a presença da cultura italiana em práticas do colégio. Conforme depoimento de Lérica Milani (2014), em seu tempo de aluna:

[...] nós fizemos um desfile, na época em que a Ir. Lucrecia era diretora, que daí falava de todas as profissões e da descendência de italiano. Aí eu organizei um grupo de pais e nós gravamos músicas em italiano, na própria escola, e depois na hora do desfile a gente colocou essas músicas italianas, por um grupo que representava assim os italianos. E eram todas as profissões, então tinha o madeireiro, que tava com o uniforme da fábrica, o

ferreiro, que tinha uniforme da empresa, o fasolo, que tinha a roupa de couro. Foi bem legal! Na verdade esse era o desfile da semana de Bento. Então pro desfile a gente “pegava” tudo de Bento: o vinho, os italianos, etc. (Lérica Milani, 2014)

Nesta fala identifico a predominância da cultura italiana na região e essa ideia de “exclusividade” deste grupo étnico em Bento Gonçalves. Afinal, ao dizer que para o desfile de comemoração da cidade era considerado “tudo de Bento”, a entrevistada sintetiza as características do município em vinho (pelo volume de cooperativas e o destaque do setor vitivinícola a nível nacional) e nos “italianos”, pela presença significativa deste grupo na região. Por isso, no currículo oculto, as marcas da etnicidade – especificamente da cultura italiana – transpareciam: tanto pelas vivências e práticas dos sujeitos no interior da escola como no diálogo em dialeto italiano estabelecido entre as famílias, fora do espaço escolar.

Da mesma forma, a identificação do grupo de religiosas com a região, visto que a congregação italiana assumiu a proposta educativa em território predominantemente de descendentes italianos também traduz a presença da etnicidade e, conseqüentemente, a hibridez no processo identitário da instituição. Tais aspectos reforçam a ideia de que a identidade não pode ser considerada fixa e estável, pois “cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos.” (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

No caso do grupo de religiosas, assim como da instituição educativa pesquisada, entendo que, por mais oculta que pareça, a etnicidade (compreendida aqui pela cultura italiana) acaba sendo ativada por meio das práticas no interior e no exterior da escola. Dessa forma, compreendo que o processo identitário da escola está emaranhado pelo entorno da escola, pela história que constrói dentro e fora de seus muros. Em outras palavras, verifico que, no caso da etnicidade, a interferência em algumas práticas escolares foi reconhecida e investigada pelos silenciamentos que apresentava.

Sendo assim, pontuo que a história da instituição educativa não se faz pelos processos exclusivamente internos, mas também pelos “ocultamentos” e pelas ausências que não revela, as quais se apresentam intra e extramuros da escola.

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas locais. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A partir da análise realizada, compreendo que, apesar das tentativas de fixação de uma identidade e/ou de uma específica cultura, a mistura das culturas se expressa pelas práticas sofisticadas que, de forma sutil, apontam para silenciamentos no currículo e no interior da escola.

Nesse sentido, a suspeita em torno de culturas homogêneas torna-se mais coerente na pesquisa histórica, ao passo que nem tudo o que supostamente é apresentado como pertencente de determinado grupo faz parte da cultura de origem, mas compõem o arsenal de marcas causadas pelo processo de hibridação de culturas.

A identificação de culturas crioulas chama a atenção para o fato de que algumas culturas *não* são visivelmente tão “limitadas”, “puras”, “homogêneas” e “atemporais” quanto a tradição antropológica muitas vezes as retrata; e na medida em que também nesse caso há uma postura de exaltação da hibridez, pode-se pensar que uma parte da vitalidade e criatividade dessas culturas tem origem exatamente na dinâmica da mistura (se bem que a exaltação possa ser moderada pelo reconhecimento de que as culturas também são construídas em torno de estruturas de desigualdade). (HANNERZ, 1997, p. 28):

Para aprofundar esse entendimento, Canclini (2003, p. XXIII) nos diz que:

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), freqüentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições.

O sentimento de pertença desses italianos foram notavelmente percebidos pelos seus modos de agir, ao solicitarem a criação do colégio e ao contribuírem com a manutenção desse espaço para progresso da região da Cidade Alta, bem como pelos seus modos de ser, ao comunicarem-se usando o dialeto italiano e ao entenderem que “tudo de Bento” traduzia-e naquilo que era exclusivo da cultura italiana, por exemplo. Essas condutas dos sujeitos que participaram do colégio apontam para essa “presença viva” da etnicidade, compondo o processo identitário da instituição.

Conclusões e novas inquietações

Ao concluir essa análise, sinalizo os muitos caminhos possíveis na investigação de instituições educativas. Outros olhares em torno do processo identitário do Colégio poderiam ser produzidos, no entanto, pelas fontes escolhidas nesta pesquisa, investigar a etnicidade representou “dar voz” aos silenciamentos presentes em um grupo étnico de muitos pertencimentos na Cida Alta.

Mais do que isso, ao reconhecer os modos de ser e de agir dos sujeitos escolares, imbuídos de características que remetem ao grupo étnico italiano, compreendo o quanto a cultura da escola estava “encharcada” desses elementos, os quais fizeram parte da constituição do colégio em solo bentogonçalvense. Algumas práticas de sala de aula, bem como atividades externas, ou seja, fora dos muros da escola, demonstraram essa circulação de uma cultura específica no processo identitário do colégio.

Por mais que não fosse a intenção da proposta educativa, no currículo oculto desta instituição,

as marcas da etnicidade transpareceram e significaram para a identificação deste espaço. Sendo assim, entendo que, embora de maneira aparentemente silenciosa, a etnicidade fez parte do processo identitário do colégio e ressaltou de modo peculiar a cultura italiana da região, o que também aponta para silenciamentos de outros grupos étnicos, como supracitado. Além disso, saliento o processo de hibridação presente na identificação do colégio, o qual reforça a ideia de que a homogeneidade e a fixação não podem ser assumidas como verdades na pesquisa histórica entendida pela perspectiva da História Cultural. Tal compreensão revela o quanto somos portadores de múltiplos olhares e vivemos em um processo contínuo de transformação, permeado por culturas, marcas e práticas que são apropriadas e/ou “descartadas” por nós, em nossos modos de ser, de agir e de pensar.

Por tudo isso, concluo que o processo identitário do colégio carrega consigo aspectos não tão visíveis, mas imbuídos de interesses, como a etnicidade, os quais precisam ser estudados e analisados. Afinal, “ao privilegiar e impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la, a escola tornava-se um forte mecanismo de seleção e silenciamento.” (KREUTZ, 2010, p. 63). Que a suspeita pelas ditas “verdades” e a criticidade em torno das representações sobre o espaço escolar sirva de alavanca para mais pesquisas em torno desses mecanismos de seleção e silenciamento que fazem com que a instituição educativa seja investigada com mais rigorosidade.

Referências

AZZI, Riolando. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. Vol 1. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 435p.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *CENSO DEMOGRÁFICO (1º DE JULHO DE 1950) - Estado do Rio Grande do Sul – Seleção dos Principais Dados, 1952*. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_rs.pdf Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Tendências Demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Diário Oficial da União, Seção 1, 27/12/1961, p. 114129. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2003. 385 p. (Ensaio Latino-americanos, 1).

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 398 p.

HALL, Stuart. *Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em: 20/02/2014.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.

_____. *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. ISSN (eletrônico) 2176 – 2767. v. 31, 2005, ago/dez. (Américas). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308/1400> Acesso em: 20/02/2014.

HANNERZ, ULF. Fluxos, Fronteiras, Híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: *Mana*. Revista da Sociedade Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, 1997, p. 7-39.

KREUTZ, Lúcio. *Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?* Série - Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n. 15, p. 81-92. jan./jun. 2003.

_____. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (orgs). *Cultura escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 49 – 74.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios).

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcore per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo. Unisinos, 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008a. 132p. (Coleção História &...Reflexões, 5).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07 – 72.

RELATOS ORAIS

CETOLIM, Ari Orestes. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi

Poletto.

FROZI, Carmem Maria Tasca. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

MILANI, Lérica. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

TUSSET, Ir. Marinês. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

PROCESSOS EDUCACIONAIS POLONO-BRASILEIROS EM FREDERICO WESTPHALEN – RS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: SOCIEDADE ESCOLAR *MARECHAL JOSEF PILSUDSKI*.

Fabiana Regina da Silva
Doutoranda em História/Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
fabianareginadasilva@yahoo.com.br
Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
jlcunha@smail.ufsm.br

Resumo

A reflexão aqui proposta busca situar a *Sociedade Escolar Polono-Brasileira Marechal Josef Pilsudski*, em funcionamento a partir do ano de 1927 no povoado de Barril²⁵⁵, hoje município de Frederico Westphalen, e, prolonga-se até o processo de nacionalização firmado no decreto de nacionalização²⁵⁶ de 1938. Buscamos compreender sua atuação no período, e, a filiação à União das Sociedades Polonesas *Kultura*, visando ampliar, por uma História da Educação apoiada nos preceitos da História Cultural, a historiografia dos processos educacionais escolares étnicos desenvolvidos nas Sociedades Escolares durante a primeira metade do século XX. Para isso, utilizamos como fontes, publicações bibliográficas locais, produzidas por “amadores da história” ou, “dilettantes²⁵⁷”, além, de relatos orais²⁵⁸ e autobiográficos - memórias de tais experiências emergidas como representações coletivas.

Palavras-Chave: Etnicidade – História da Educação – Polono-Brasileiros

Introdução

A atuação das Sociedades Escolares Étnicas dos imigrantes no Brasil durante os séculos XIX e XX tem sido uma constante nos temas de pesquisa entre pesquisadores em História e História da

255Na época, distrito de Palmeira - região colonizada durante a segunda fase da colonização dirigida.

256Na nacionalização compulsória as especificidades étnico-culturais foram restringidas a partir de orientações ideológico-nacionalistas, e, as atividades escolares étnicas são censuradas e limitadas através de rigorosa fiscalização que direcionava para a consolidação de uma identidade nacional em prol da centralização de poder político. Assim, no período, a educação brasileira processa a incorporação de novas feições, características e formatos devido a consequente introdução de políticas educacionais para um ensino público.

257As produções bibliográficas trazem visões que se enquadram no “paradigma tradicional”, uma vez que, além de serem produções de “amadores da história”. Conforme Silva (2014), “as novas perspectivas de construção da narrativa histórica e a consequente ampliação do campo, emergem fortemente no país após longo período de repressão (ditadura civil-militar – 1964/1985)”, quando, “intelectuais e pesquisadores brasileiros influenciados pela *Escola dos Annales* e a posterior Nova História Cultural inaugurada na França como uma “reação deliberada contra o “paradigma” tradicional”(BURKE, 1992, p. 10), iniciam novas discussões associadas às possibilidades de produção historiográfica. Para Silvio Marcos de Souza Correa (2002, p. 11): Em termos quantitativos e qualitativos, há uma diferença entre a história local no Brasil e aquela de países como a França e a Alemanha, onde a *histoire locale* e a *Ortgeschichte* têm respectivamente uma larga tradição. A antiguidade das comunas nesses países não seria o único diferencial. A relação entre história local e historiografia nacional na Europa também assume outros contornos no caso da América Latina, pois a história local europeia é majoritariamente escrita por profissionais, enquanto a latino-americana tem o dilettantismo como predominância. [...] Na América Latina, o diálogo entre amadores e historiadores profissionais vem ocorrendo principalmente em função das áreas de colonização e imigração europeia do século XIX e XX. Congressos e colóquios sobre a imigração alemã, italiana e judaica têm reunido nas últimas décadas um público heterogêneo de profissionais e amadores, principalmente no Brasil meridional e na Argentina. Entre outros motivos que favorecem essa história local, destacam-se a importância econômica e sócio-cultural dessas localidades e o número expressivo de documentos manuscritos e impressos (cartas, periódicos, relatórios, livros), além de fotografias e de um patrimônio arquitetônico local significativo”.

258Os relatos orais (excertos transcritos e dispostos no texto) estarão identificados em *italico*.

Educação nos últimos anos, uma discussão importante, uma vez que, demarca questões significativas e necessárias para compreender improvisos e rupturas, tanto da educação escolar, quanto, nas demais questões sociais, culturais e ideológicas que permeiam a formação da sociedade brasileira e mundial. Mesmo assim, as publicações bibliográficas existentes em relação a temáticas como a proposta, em boa parte das regiões ainda limitam-se às produções de memorialistas e historiadores amadores que fazem uma história local, o que é inegável, se faz fundamental, em detrimento da pequena quantidade de fontes encontradas.

Tais estudos identificam-se ao alargamento de possibilidades temáticas e teórico-metodológicas de pesquisa, concretizadas a partir da segunda metade do século passado, fruto das discussões de historiadores que se dedicam à cientificação da História nos séculos XIX e XX, entre eles, Jacob Buckhardt, Johan Huizinga, Leopold Von Ranke e, os historiadores da *Annales d'histoire économique et social*: Marc Bloch, Fernand Braudel, Lucien Febvre entre outros. Propostas revolucionárias de se pensar a História e a concretização de uma perspectiva mais aberta e humana, importantes possibilidades de renovar e ressignificar debates e olhares para as constituições sociais e históricas, uma vez que, “os historiadores tornaram-se cada vez mais conscientes de que pessoas diferentes podem ver o ‘mesmo’ evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas” (BURKE, 2008).

Para Weber (2011, p.269), os estudos relacionados aos grupos étnicos tratam de uma “nova historiografia”, porém não no sentido de uma ruptura, mas de “um recorte que tenha significado teórico e metodológico”, pois, “cada momento da história engendra suas próprias idéias sobre ela mesma” (AROSTEGUI, 2007, p. 300). Neste sentido, acionamos possibilidades teórico-metodológicas, como, o uso da oralidade, a ampliação do conceito de fonte ²⁵⁹e possibilidades de interpretação, além, do diálogo interdisciplinar e teórico com os objetos de pesquisa em grupos de investigação e pós-graduações.

A ampliação do conhecimento de fragmentos do passado que possibilitam o historiador produzir narrativas, principalmente em relação a temas dos séculos XIX e XX, tem tido significativos ganhos a partir das possibilidades orais e autobiográficas, uma vez que, ampliam as possibilidades de pesquisa, aprofundamento e conhecimento de particularidades. Para Tedesco (2004, p. 113), “a história oral fornece oportunidade de reconstruir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva” ainda, “A mediação simbólica e a experiência de vida

259A partir da segunda metade do século XX, há significativo avanço no conceito de fonte. Conforme Aróstegui (2006, p. 491), “fonte histórica seria, em princípio, todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo e discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo”.

expressam-se nas narrações, na interpretação do mundo e no conferimento dos significados”. Assim, para o estudo das Sociedades Escolares Étnicas, memória e oralidade são companheiras preciosas no trabalho do pesquisador.

Na pesquisa dissertativa de mestrado, refletimos a constituição dos processos educacionais escolares em Frederico Westphalen - RS, e, dentre estes, os processos educacionais escolares étnicos de polono-brasileiros. Tais processos escolares foram amplamente desenvolvidos no país durante os séculos XIX e XX - períodos de significativa entrada de imigrantes e de migração interna, providências tomadas em detrimento de uma realidade educacional elitista e excludente (SILVA, 2014). No caso da imigração polonesa²⁶⁰, a partir do século XX, os processos educacionais estiveram articulados à União das Sociedades Polonesas *Kultura* e União das Escolas Católicas Polonesas *Oswiata* - ambas com orientações distintas. Tais orientações são desenvolvidas na Polônia dividida a partir do século XVIII entre os impérios da Prússia, Áustria e Rússia, em resistência étnica (socialistas e clericais /Igreja Católica Romana) à submissão imposta pela Igreja Ortodoxa Russa e o conservadorismo czarista.

Neste sentido, a Sociedade Escolar Étnica, para além, da mera atividade de organizar e operacionalizar processos educacionais constitui-se parte de redes e estratégias político-ideológicas e culturais atreladas às representações étnico-culturais e relações de poder, que, a partir da etnicidade, se disseminavam instrumentalmente em detrimento dos interesses comuns (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998).

Estudos assim focados clarificam elementos que, em sentido amplo, dizem da complexidade intrínseca à sociedade brasileira, educação, imigrantes e aspirações de cunho ideológico e político a partir da mobilização da etnicidade; sujeitos que ao deixarem suas pátrias e se estabelecerem em solo brasileiro, são portadores de ‘bagagens’ que os caracterizam para além de idealizados trabalhadores, desempregados em busca de condições de sobrevivência, fugitivos de condições de submissão, religiosos, e/ou passivos às condições encontradas, como denotam muitas produções e conformações estabelecidas na memória coletiva.

²⁶⁰Definir quem pertence à comunidade polonesa no Brasil não é uma tarefa simples ou que pode ser elaborada com clareza estatística, pois o maior número de emigrantes que saiu da Polônia, o fez quando ela não estava em condição de Estado Nacional (até 1919), mas dividida entre Prússia, Áustria e Rússia. Muitos são poloneses, mas imigrados como russos ou alemães e vice-versa. Conforme Weber & Wenczenowicz (2012, p. 2) “Essa condição histórica deixa os estudiosos da imigração polonesa dos séculos XIX e XX com a espinhosa tarefa de distinguir entre poloneses, lituanos, pomeranos, ucranianos, rutenos e eslavos, além de sondar, entre os números dos imigrantes alemães, russos e de outros grupos, porcentagens que corresponderiam a imigrantes etnicamente poloneses”. Isso se associa, ainda, ao fato de que, quando da reunificação e da instalação do consulado em Curitiba no ano de 1920, o aviso para o registro de poloneses que emigraram para o Brasil não chegou a todas as distantes colônias, prejudicando, assim, a contabilização de tais números (TOMACHESKI, 2014). Porém, pela pesquisa estar voltada para o viés qualitativo, e, embasados nas Teorias da Etnicidade, partimos do critério do pertencimento ao grupo étnico (BARTH, 1969). Para Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 41; 45), os grupos étnicos “são nações potenciais, situadas em um estágio preliminar da formação da consciência nacional”.

Processos educacionais escolares Polono-Brasileiros e etnicidade.

A inserção de imigrantes e o processo de colonização no Brasil ocorrem a partir de mudanças socioeconômicas e políticas e novas relações de trabalho e propriedade decorrentes da expansão capitalista na Europa, durante o século XIX. Este contexto é responsável pelas condições externas que possibilitam o envio de contingentes populacionais e a inserção de alemães, italianos, poloneses, japoneses, entre outros, no país. No caso da Polônia, estava dividida²⁶¹ – fruto do imperialismo e do colonialismo, que culminariam na Primeira Guerra Mundial, as condições do campo eram de exploração²⁶² semifeudal, com perseguições étnicas, religiosas, políticas e culturais. Entre os fatores internos, estavam a Abolição da Escravatura e a necessidade de suprir a falta de mão-de-obra para as fazendas de café, a Proclamação da República, a inserção de direitos civis aos imigrantes e a Lei de Terras²⁶³, regulamentada em 1850, resultando em exploração capitalista, principalmente através das empresas colonizadoras, agências de propaganda e companhias de navegação.

Conforme Kreutz (2011, p. 347; 350), “a partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural mais visível nas regiões Sul e Sudeste do Brasil”. Para o autor, “as características e estrutura fortemente étnico-culturais lhes deu maior visibilidade”, tanto na primeira, quanto na segunda fase da colonização dirigida, embora na segunda, os núcleos coloniais já fossem intencionalmente mais heterogêneos etnicamente.

Conforme Tomacheski (2014, p. 101; 137), “O imigrante polaco é um agente ativo que usa de estratégias para modificar a sua realidade”, assim, “a imigração é uma grande aposta meticulosamente pensada”. Além de religiosos e camponeses, foram muitos os intelectuais que, após tentativas sucessivas e frustradas de converter a submissão polonesa, emigram para outros países, entre eles, os Estados Unidos e o Brasil, trazendo consigo a herança da ativa resistência aos processos de submissão.

No Rio Grande do Sul, os imigrantes poloneses se estabelecem em áreas ocupadas por italianos na região de Caxias do Sul e municípios vizinhos. Porém, “não se adaptam ao relevo acidentado e a escassez de terras” (STAWINSKI, 1976, p. 14). A não adaptação, somada a pouca disponibilidade de terras para a demografia crescente, assim como em Santa Catarina, fez com que

²⁶¹Conforme Gardolinski (1976, p. 18), “a Polônia no final do século XVIII encontrava-se dividida pela Prússia, Áustria e Rússia”.

²⁶²A obra de Ruy Wachowicz (1981) discorre sobre as condições de servidão na Polônia dividida e a necessidade de emigrar.

²⁶³Conforme Zarth (1997, p. 43), a partir da Lei de Terras de 1850, regulamentada em 1854, todas as terras tidas como devolutas tornaram-se objeto de venda pelo governo. A ocupação de terras não mais poderia ser "mansa e pacífica", na expressão usada na época, mas sim, através da compra.

partissem para outros locais, como o norte do Rio Grande do Sul, em cidades como Erechim, Frederico Westphalen, Aratiba, Palmeira, Santa Rosa, Iraí, entre outras.

A entrada destas populações, somada às dificuldades encontradas no Brasil, foi condição para que se formassem agrupamentos étnicos. Para Fredrik Barth (1969, p. 190) “Grupo Étnico é aquele que compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. Porém, não como algo acabado em si, mas, “em contínuo aperfeiçoamento e transformação que visa à organização social”. Assim, para o autor, “poloneses, ucranianos e brasileiros, são identidades construídas, demarcando a distinção entre nós/eles”. Conforme as Teorias da Etnicidade, esse movimento se dá através da etnicidade, “uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores, num contexto dado de relações interétnicas” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.141). Desta forma, ucranianos, alemães, entre outras definições, ao aqui chegar se identificaram como poloneses, “foram imigrantes poloneses, por convicção ou por pertencimento étnico” (MALIKOSKI, 2013, p. 591-592).

Nas regiões de colonização brasileiras, a mobilização da etnicidade é decisiva para, entre outras ações relacionadas à organização social e a constituição de processos educacionais escolares dos agrupamentos étnicos por meio de Sociedades Escolares Comunitárias e, também, Sociedades Escolares Confessionais (ligadas a instituições religiosas), que atuavam como iniciativas particulares na construção de espaços escolares e na contratação de professores comunitários e paroquiais. As Sociedades Escolares polono-brasileiras se espalharam durante os séculos XIX e XX pelas regiões de colonização, estando em maior concentração nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Os esforços somados para efetivar processos educacionais escolares por parte dos polono-brasileiros, conforme Gardolinski (1976, p. 14-18), é por perceberem que uma forma de melhorar as suas condições de vida era através um melhor nível cultural, interesses comuns de acesso, mesmo que mínimo, à instrução, “fundaram estruturas de apoio, sociedades e escolas que revelavam características étnicas de sua procedência”. Para o autor, “aprender a ler, escrever, e conhecer pelo menos as quatro operações tornou-se mais importante em nosso país do que no de origem”, o que “era absolutamente indispensável na troca de seus produtos agrícolas e na compreensão dos demais habitantes”. (GARDOLINSKI, 1976, p. 81).

A abordagem instrumentalista da etnicidade prevê uma utilização mais prática dos grupos em relação de solidariedade, com vistas à efetivação de seus interesses comuns, sejam eles políticos, econômicos, religiosos, de mobilidade social, entre outros. Para Poutignat & Streiff-

Fenart (2011, p. 96), “esta abordagem compreende, contudo, muitas variantes nas quais a ênfase é colocada ora nos fins e nas estratégias individuais, ora nas lutas de poder coletivas”, “uma solidariedade que se dá entre grupos de interesse”. Seyferth (2010, p. 30; 2011, p.56), na mesma direção, destaca que “a etnicidade é um fenômeno empiricamente muito variado”, mas “as abordagens mais instrumentais a apresentam como um recurso social, político e cultural para diferentes grupos étnicos e de *status*”. Assim, o uso instrumental da etnicidade exerce um poder simbólico, uma relação de poder voltada para a efetivação de interesses comuns do grupo.

Sobre a forma de compreender o agrupamento étnico e as relações de poder, compartilhamos da compreensão de Veiga Neto (1995, p. 32), quando destaca que “o poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”, ainda, “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis”. Em outras palavras, o agrupamento étnico é mediador e mediado por relações de poder – definições e resistências ali compartilhadas internamente, de dentro para fora e de fora para dentro em uma configuração dinâmica e não estática, “enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte” (FOUCAULT, 2001, p. 1180).

Conforme Gardolinski (1976), a Polônia contava com a maior porcentagem de analfabetos da Europa devido à falta de interesse das potências usurpadoras quanto ao aprimoramento do nível cultural dos seus súditos, dificultando o processo escolar polonês com vistas a fortalecer a *desnacionalização*. Em relação à organização de grupos e suas sociedades escolares, Luporini (2011) destaca que “na Polônia era proibido este tipo de associação”.

[...] Assim, uma grande parte deles [os poloneses] era analfabeta. Porém, no Brasil, somaram imediatamente esforços para organizar o processo escolar, construindo escolas e formando uma estrutura de apoio, tanto para o treinamento dos professores quanto para a produção de livros didáticos. Já em 1891, Jerônimo Durski publicou o Manual para escolas polonesas no Brasil, e em 1905 os imigrantes fundaram a Sociedade das Escolas Polonesas no Brasil como instância de promoção e organização de seu processo escolar (KREUTZ, 2011, p. 361).

Conforme Gardolinski (1976, p. 71), “a rede escolar estendia-se através de todas as linhas e povoações, levando o ensino elementar às crianças, sem distinção”, ajudavam com o que podiam, mesmo em se tratando de simples trabalhadores das colônias. Quanto ao direcionamento das orientações que permeavam as Sociedades Escolares e as práticas educacionais ali desenvolvidas, considera-se a implicação da inserção de sujeitos com concepções políticas, e, teórico-ideológicas. Entre elas haviam orientações distintas. Para Luporini (2011, p. 175),

[...] já no início do século XX, a ampliação da imigração polonesa dirigida ao Paraná e aos outros estados da Região Sul, ensejou a chegada de imigrantes intelectuais, que se dirigiram ao Brasil após o fracasso da Revolução ocorrida em território polonês ocupado pela Rússia, em 1905 [...] esses intelectuais possuíam sólida formação intelectual e defendiam tendências socialistas e anticlericais. Por sua posição, este grupo seria considerado mais tarde, de “esquerda”, “progressista”. Sua posição se opunha ao grupo “clerical” representado por três congregações religiosas, oriundas

da Polônia, que se dedicaram ao ensino, fixando-se no Brasil nos primeiros anos do século XX: padres da Missão de São Vicente de Paulo (1903), Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula (1904) e Irmãs da Sagrada Família (1906). [...] Esse panorama reflete posicionamentos oriundos das correntes filosóficas em debate na Europa na segunda metade do século XIX.

Estando assim divididas, as influências foram também incorporadas aos processos educacionais. O ressurgimento da Polônia, enquanto Estado, em 1920, faz com que os processos educacionais escolares sejam conseqüentemente fortalecidos. É, nesse contexto, que a formação teórico-ideológica desses polono-brasileiros, associadas ao então momento de efervescência cultural vivido, fora razão para implementar as ações educacionais.

Entre tais ações, está a fundação do Consulado Geral Polonês em Curitiba e a Federação das Associações Educacionais Polonesas. Conforme Luporini (2011), a organização das associações se dá como medida de fortalecimento da escola étnica polonesa após a Primeira Guerra Mundial, a *Kultura* era iniciativa do grupo dos progressistas e a *Oswiata*, do grupo dos clericais. Destaca, ainda, que ambas contribuíram para o desenvolvimento da cultura escolar, associadas à imprensa pedagógica ²⁶⁴especializada e, embora divergissem nas orientações teórico-ideológicas, atuaram exemplarmente durante longo período. Neste sentido as Associações Escolares Étnicas direcionam a formação do grupo étnico polono-brasileiro nos mais diversos locais da região sul do Brasil, configurando assim, relações humanas de poder através da formação. “Ninguém propriamente dito é o titular do poder; e, no entanto, ele sempre se exerce em certa direção, com uns de um lado e os outros do outro” (FOUCAULT, 2001, p. 1181).

A *Kultura*, conforme Gluchowski (2005) surge a partir de um movimento político organizado durante a primeira Guerra Mundial: “foi no Congresso da União dos Democratas Poloneses que se decidiu transformar uma organização política fundada durante a guerra, em uma instituição educativo-cultural permanente”. Ambas as federações buscavam promover uma melhor formação contínua dos professores e das filiações, o que ocorria em períodos de férias, com cursos de aperfeiçoamento e atualização. Sobre as associações, Gardolinski (1976, p. 74-76) destaca que, a Federação das Associações Educacionais Polonesas “Kultura” teve, entre outros objetivos, o aperfeiçoamento dos professores e o aprimoramento do nível cultural, uniformização de livros didáticos, métodos e programas de ensino. O autor destaca que a associação denominada “Kultura” dava orientação a 11 sociedades; a outra, “Educação”, congregava 37 professores. Esses, por sua vez, organizaram uma sociedade denominada “Associação de Professores”, onde se aperfeiçoavam métodos de ensino correspondentes à 4ª série.

Quanto ao trabalho do professor e as disciplinas trabalhadas, em entrevista concedida para

264A imprensa pedagógica é a responsável pela publicação de materiais, como jornais, folhetos, revistas, entre outros, em relação às escolas e processos educacionais escolares étnicos. Os principais responsáveis pela veiculação eram os países de origem dos imigrantes, as associações, a igreja, no caso das clericais e o estado.

Gardolinski (1976), um ex-professor declara que “além de lecionar ao mesmo tempo para várias classes de alunos – mais adiantadas ou principiantes – matérias básicas como, português, aritmética, História do Brasil, geografia, noções de ciência, canto, entre outros, deveria lecionar, como é óbvio, noções da língua polonesa, sua história e literatura e noções da língua alemã”, pois muitos poloneses foram obrigados a aprender o alemão, numa tentativa de germanização.

Conforme Kreutz (2004, p. 9), nas escolas étnicas, “o currículo atendia às exigências nacionais e era complementado com aspectos da cultura do respectivo grupo étnico, ficando o mais próximo possível ao currículo do país de origem.” Desenvolviam, também, atividades artísticas para a formação cultural, como canto e teatro, além do incentivo à leitura. Luporini (1976) destaca o incentivo à leitura através de bibliotecas itinerantes, em 1924 havia duas delas no Rio Grande do Sul.

Sociedade Escolar *Marechal Josef Pilsudski*

Os polono-brasileiros chegaram ao povoado de Barril a partir de 1919, vindos em grande maioria de outras regiões já colonizadas a partir de um processo de migração interna, e, assim como em outras regiões, posteriormente iniciaram a organização de seus processos educacionais a partir do agrupamento étnico. Podem ser destacadas motivações como as influências das experiências vivenciadas em seus locais de procedência, ou, então, consciência da realidade de seu país de origem e da necessidade de conquistarem melhores condições nestes novos locais, onde a instrução atua como condicionante de relações de poder. Para Rodrigues (2011, p. 449-450):

A formação de grupos e contextos sociais distintos possibilita a geração de universos dentro de outros, historicamente demarcados pela diferença das origens. Esses universos se caracterizam por uma identidade comum, cultural, tendo a educação como uma dimensão essencial nessa construção.

No povoado de Barril, encontraram grande dificuldade de compreensão do português e do dialeto *Vêneto* proferido pelos ítalo-brasileiros que ali estavam em grande número (afirmação do étnico nas relações interétnicas). Para Luporini (2011), “o modo de vida dos poloneses era isolado e individualista e, em alguns locais, teria exibido dificuldades de comunicação com outros núcleos coloniais”.

Se os italianos tinham quem lecionava, os poloneses tinham maior dificuldade; aí a língua deles, ninguém entendia nada; o italiano tinha algumas palavras que se entendia. E, aí, o que eles fizeram? Foram a Erechim e trouxeram para cá o Pedro Lisowski²⁶⁵, que era um menino que tinha vindo da Polônia e que, por que não saberia dizer, é que nós temos alguns netos dele aqui hoje, eu poderia até buscar uma informação maior da vida dele. E ele veio lecionar para estes meninos, e aí os poloneses construíram uma salinha, onde, hoje, mais ou menos nas proximidades do frigorífico, na rua João Ruaro, naquela região lá, fizeram uma escola, e ele começou a lecionar ali. O sucesso dele foi tão grande, que os

265O nome do Professor na Polônia assinava-se Piotr Lisowski, ao naturalizar-se no Brasil, passa a ser Pedro Lisowski.

poloneses de Erechim vieram buscar ele de volta. Aí, ele retornou a Erechim para lecionar para os poloneses em Erechim (Wilson. Grifo nosso).

Assim como em outros locais de colonização, os processos educacionais são organizados a partir da Sociedade Escolar. Conforme destacado acima, a “salinha na Rua João Ruaro” foi o local onde, em 1927, organizaram a Sociedade Escolar “*Marechal J. Pilsudski*”, tendo como primeiro professor, Piotr Lisowski²⁶⁶. O nome dado a Sociedade Escolar é uma homenagem ao Marechal Pilsudski, considerado o principal responsável pela reunificação da Polônia durante a Primeira Guerra Mundial.

Conforme Gardolinski (1976, p. 80-81),

Ao norte do Estado, na parte mais afastada do Alto Uruguai, vamos encontrar os municípios de Frederico Westphalen e Irai. Essa acidentada e imensa região, habitada por elementos de etnia polonesa, esparramados em muitas localidades e grotas do seu interior, possuía antigamente, as suas **escolinhas particulares**. Vamos citar algumas para provar, apenas, que aqui, como em outras regiões do Estado, igual era o desejo do nosso colono de conseguir a instrução para os seus filhos. Destaca-se, desde logo, a figura do **Prof. Piotr Lisowski**. Ao chegar a essa localidade, no começo de 1929, encontrou ali **uma sociedade denominada “Marechal J. Pilsudski”** e, conforme ele mesmo relata, tinha ela por finalidade a difusão do ensino primário.

Na qualidade de organizadores da referida sociedade, salientam-se: Dr. Feliks Urban – Eng. Topógrafo, Roman Bienek, Konstany Szadkoswski, Józef Gutkowski e Józef Gadowski. O Prof Piotr Lisowski foi contratado, desde logo, pela referida sociedade a fim de lecionar aos filhos de imigrantes radicados em Barril. Inicialmente, as aulas eram ministradas na velha capela católica, por falta de prédio adequado. No decorrer do mesmo ano, em 1929, os colonos conseguiram erguer um prédio de madeira, bem acabado. Media o corpo principal 6x9m. Além disso, foram previstas acomodações modestas para o professor que passou a residir junto ao local de trabalho. **A mensalidade escolar fora estabelecida em cinco mil réis por aluno, paga diretamente ao professor. Essa escola jamais recebeu subvenções municipais ou estaduais.**

Linha Chiquinha – Localizada no interior do município de Frederico Westphalen, essa colônia possuiu também a sua escola, cujo primeiro professor foi Franciszek Woloszyn. Do mesmo modo, outra colônia chamada Pinhal, pertencente a esse município, esforçava-se para ensinar aos filhos dos imigrantes. Por falta de prédio adequado, as aulas eram ministradas na casa de Wladyslaw Cyganski, pelos profs. Jan. Szabut (no início) e em seguida Adam Kempka. **A maior parte das escolas disseminadas naquela região fora localizada em prédios pertencentes às Sociedades Recreativas ou Escolares que os colonos edificaram com grande interesse** e, às vezes, com ingentes esforços e sacrifícios, visando acima de tudo à difusão da cultura e ao combate ao analfabetismo. Na região ora descrita, a maior parte do trabalho foi realizado entre 1930 e 1935 (GARDOLINSKI 1976, p. 80-81, grifo nosso).

Conforme o trecho acima, as iniciativas escolares dos polono-brasileiros, neste caso, diferente da ítalo-brasileira, resistiram às subvenções que aos poucos tentavam inserção nas Sociedades Escolares como forma de exigir o ensino em português. Desta forma, buscavam professores que pudessem ensinar além de polônês, também português. Porém, encontrar um

266A leitura do livro de Gardolinski, publicado em 1976, fez-nos concluir que o Prof. Piotr Lisowski, nascido na Polônia em 1896, chegando ao Brasil com 18 anos, onde exerceu o magistério por mais de 30 anos, que lecionara na escola polonesa da comunidade do Barril entre 1927 e 1932, aonde vem a falecer em 16/04/1961, após ter atuado também como funcionário da prefeitura deste local.

professor polonês habilitado a trabalhar, também com o português, não era tarefa fácil. Isso fez com que os que eram capacitados, acabassem por trabalhar em vários locais, de modo a suprir um pouco da carência até que se obtivesse maior número de habilitados a ensinar.

No Rio Grande do Sul, a expansão de escolas particulares se deveu muito ao positivismo, percebe-se, também, no trecho acima, a presença do Engenheiro Topógrafo como um dos organizadores. Conforme Kreutz (1991, p. 78) “os positivistas, no poder, foram privatizantes em termos de política educacional como o atesta a Reforma Rivadávia Correia 1909/10²⁶⁷”. Tal reforma baseava-se na liberdade de ensino em princípios liberais adotados pelo positivismo, conforme Kreutz (2011, p. 365), “a total liberdade de ensino concedida às escolas particulares, juntamente com uma relativa autonomia cultural para a imprensa própria e um associativismo, era barganhada com a troca de apoio político”. Para ele, o Rio Grande do Sul foi o estado sulista mais tolerante com as escolas de língua estrangeira. A iniciativa particular polono-brasileira conseguiu manter seu funcionamento tranquilamente durante anos.

Conforme Batistella (1969, p. 62) a presença de Piotr Lisowski se dá logo após a fundação da associação “Em março de 1927, o ilustre professor Pedro Lisowski, recém-chegado de Erechim, deu aula algumas semanas na capela, passando a lecionar durante 5 anos na escola particular (Figura 1) para ele construída pela colônia polonesa, no local onde hoje mora o velho João Ruaro”.

Pagavam para ele lecionar, isso aí, às vezes tinham lá 10, 12, 25 alunos, 30, ele ganhava um valor por mês que as famílias pagavam, para que pudesse ensinar estas crianças, que na época se ouvia eu, o meu pai que dizia isso quando veio para cá, falavam muito em “faze conta”, queriam que fizesse conta, tinha que saber fazer conta, que nós chamamos de matemática, naquele tempo era aritmética, eles diziam: vai aprender aritmética e escrever um pouquinho, fazer umas letrinhas para você poder aprender a escrever...era o grande...e lógico, via um pouquinho de geografia, história, mas muito levemente, a lógica era: “Saber escrever e saber fazer conta”...isso era o que a gente ouvia muito (Wilson).

267Rivadavia Correia foi chefe da pasta de Justiça e Negócios Interiores, Ministro Federal, positivista e, como tal, voltado para o Liberalismo Político, criou a Lei Orgânica de 1911 que previa um ensino livre, liberdade de ensino, incentivando assim a iniciativa privada, pois o estado não teria interferência nem em relação à certificação.



A escola particular da Sociedade polonesa "Marechal Józef Piłsudski", em Barril (atualmente Frederico Westphalen), município de Palmeira das Missões, foi regida pelo prof. Piotr Lisowski, desde 1929 até 1934. Entre os alunos havia 21 de origem polonesa e 19 de origem italiana.

Figura 1 – A Escola Particular Polonesa

Fonte: GARDOLINSKI²⁶⁸, E. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. UCS, 1976.

Conforme Gardolinski (1976), além de sua atuação em Barril, Piotr Lisowski atuou também em outros locais do estado: em Aratiba, perto de Erechim, em Vila Áurea, município de Gaurama (1926-1928), em Getúlio Vargas (1923), e, em Linha Geral Velha, município de Casca (entre 1915 e 1919). Para ele, “este fato se repetiu com vários professores, esta dinâmica funcionava conforme as necessidades das localidades”; se deslocavam de uma para a outra. Destaca, ainda, que esse fato se associa ao Prof. Adam Kempka, que lecionara anteriormente em Capoeirê, 20 Km de Erechim e em Aratiba (1924-1925 e 1926-1938), e Franciszek Woloszyn, que depois vieram lecionar em Barril, ambos pertenciam à Sociedade “Kultura” com sede em Curitiba. No município de Palmeira, Piotr Lisowski leciona somente no distrito de Barril, assim como Franciszek Woloszyn, Jan. Szabut e Adam Kempka, porém, ambos em linhas distintas.

Em alguns dos locais onde lecionou, como por exemplo, Getúlio Vargas, Lisowski lecionava em uma linha pela manhã e à tarde deslocava-se com seu cavalo para a outra. Sobre a atuação de Piotr Lisowski em Áurea, em entrevista concedida à Gardolinski (1976, p. 88), o mesmo destacou:

“Em Treze de Maio, hoje Áurea, lecionei junto à Sociedade ‘Ksiąze Joséf Poniatowski’ desde 1926 até 1928 inclusive. Nessa escola ensinei em língua portuguesa até o meio dia e, depois do almoço, em língua polonesa. Tive sempre uma frequência de 70 a 80 alunos e nunca dispus de auxiliares”.

Sobre o ensino de português nas escolas polono-brasileiras, Gardolinski (1976, p. 38), destaca que “todos os colégios elementares eram providos de professores que falavam polonês e português, revelando o decisivo propósito dos poloneses se adaptarem à pátria que os acolhia”.

268O livro de Edmundo Gardolinski - pesquisador da Colonização Polonesa, publicado em 1976, é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, neste, o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado;

Lembra, ainda, que “nas escolas onde os professores não sabiam falar também o português, à medida do possível, eram substituídos pelos que dominavam os dois idiomas, ou então, havia professores que só ensinavam matérias em polonês e outros em português”. Nesse contexto, ensinar também o português, no caso das escolas polono-brasileiras, não era objetivamente uma estratégia adotada para receber subvenção, uma vez que resistiram à interferência do estado. Wachowicz (2002, p. 32), destaca a desconfiança por parte do polonês em receber qualquer tipo de auxílio, em decorrência de “uma herança psicológica trazida da Polônia, enraizada por cinco gerações consecutivas, nos tempos da ocupação estrangeira”, um receio de serem explorados.

As escolas que habilitavam novos profissionais, já adequava também ao bilinguismo, característica privilegiada também na produção de materiais didáticos. Nesse sentido, Kreutz (2011, p. 362) destaca que, na imigração polonesa, de forma semelhante à alemã, “o processo escolar tinha uma vinculação direta com a conservação dos valores religiosos e étnico-culturais”. Destaca, ainda, que, no entanto, isso “não impedia seu esforço em aprender português e professar sua cidadania brasileira”. Para Seyferth (1982), “As diferenças de língua e cultura são relevantes na definição de nacionalidade, independentemente de qualquer filiação política, mas não são critérios de cidadania (que implica vinculação política e legal com o Estado)”.

O bilinguismo pode ser visto como forma de agregar culturalmente, uma relação de poder, pois, identificavam-se pertencentes a este país, porém, para eles, isso não tornaria necessário que rompessem com sua vinculação de definição étnica. Para Renk (2009), o “bilinguismo possibilitava à escola étnica mostrar a sua face nacionalizadora ante as autoridades, sem revelar-se por inteira”, por isso, mesmo em condições nacionalizantes, perduraram por mais tempo.

Os valores do grupo eram singularmente perseguidos pelo professor em sua atuação, muitos desses primeiros professores tornam-se também lideranças da comunidade. Nesse sentido, parece que a atuação de Piotr Lisowski em Barril (Figura 2), destacara-se à de Adam Kempka e Francizek Woloszyn, o que, talvez tenha ligação com o fato de ter permanecido por tempo maior no local, e, conseqüentemente, ter maior envolvimento com a comunidade. Sobre tal reflexão, Batistella (1969, p. 44) declara que “em meio aos recém-chegados, sobressaíram-se homens corajosos e clarividentes, que estimularam atividades e atitudes; dentre estes, o professor Pedro Lisowski”. Para Gardolinski (1976, p. 77), “é preciso sublinhar que o Prof. Lisowski é portador de grandes méritos, pois, veio ensinando ininterruptamente durante 35 anos. Ou seja, dedicou grande contribuição à escola comunitária e à educação colonial que viria a ser base da educação no país”. As exaltações a ele proferidas, colocando-a em destaque dentro do grupo, talvez tenha sido motivação para que, após o final de sua carreira com o magistério na escola étnica, viesse a tornar-se funcionário da Prefeitura de Frederico Westphalen.

Para Gardolinski (1976, p. 30), “em todos os grupos étnicos, quando surgem os momentos

de maior atividade ou lutas pela sua sobrevivência, alguns indivíduos destacam-se, desde logo, pelos seus valores culturais, morais ou pela capacidade natural de conduzir, orientar e organizar os demais membros”. Para Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 99), em uma perspectiva instrumentalista “a exaltação dos valores morais e da lealdade étnica pode se transformar num gene para os membros do grupo que conseguiram acesso a posições dominantes na sociedade global”.



Figura 2 – Professor Pedro Lisowski (Piotr Lisowski)

Fonte: GARDOLINSKI, E. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. UCS, 1976.

Influente elemento da colônia, professor e mentor da colônia polonesa que veio de Erechim em fevereiro de 1927, já no mês seguinte começou a lecionar na capela, passando depois, durante 5 anos, para a escola particular, construída pela colônia polonesa. Ao mesmo tempo exerceu o cargo de exator. Em 1934, por conveniências da família, voltou para Erechim, lá ficando 11 anos, mais um em Lambari e 8 no Engenho Novo, sempre dedicado apaixonadamente ao magistério primário, no qual era exímio. Retornou, por fim, a Frederico Westphalen, onde viveu 7 anos como fiel funcionário da Prefeitura, morrendo a 16 de abril de 1960. Líder da colônia polonesa, gozando de elevado conceito social, sua morte foi muito sentida (BATISTELLA, 1969, p. 44).

Considerações

As iniciativas escolares polono-brasileiras foram experiências singulares e muitas questões os diferem das iniciativas de outros grupos étnicos, uma vez que, suas Sociedades Escolares definem-se por aspirações ligadas também ao campo ideológico/político e não somente ao cultural e religioso. Foram experiências de resistência, obediência e desobediência aos preceitos legais configuradas em plenas relações de poder potencializadas na etnicidade e na educação escolar.

A Sociedade Escolar Marechal *Josef Pilsudski* foi uma inegável experiência de sucesso enquanto projeto educacional em seu período de funcionamento, muito devido a singular atuação de Piotr Lisowski e sua orientação ligada a União das Sociedades Polonesas *Kultura*. Neste sentido, compreender tais ações e contextos nos possibilita expandir no campo da História, o conhecimento de interfaces da complexidade que permeia a simplicidade do cotidiano das regiões de colonização

brasileiras, principalmente as do sul do Brasil nos séculos XIX e XX.

3REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.

BATISTELLA, M. V. **Painéis do Passado**: A História de Frederico Westphalen em sessenta quadros de literatura amena. Frederico Westphalen: Gráfica Marin LTDA, 1969. 241 p.

BURKE, Peter (org.). **A Escola dos Annales, 1929 - 1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **O que é História Cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. In: **Métis**, Caxias do Sul: EDUSC, vol. 1, jul/dez, 2002.

FERIGOLLO, W. **Rostos e Rastros no Barril 1954 – 2004**. Frederico Westphalen: Pluma, 2004.

FERRARO, A. R. O distante tempo de escola. In: **Tempos de Escola**: Memórias. Volume II. (Organizadora Beatriz T. Daudt Fischer). – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.203 p; v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

GIRON, Loraine Slomp & BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. **Colônia**: Um Conceito Controverso. Porto Alegre: EDUCS, 1996.

GLUCHOWSKI, Kasimierz. **Os poloneses no Brasil**. Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou – São Paulo: Centauro, 2003, 224p.

KREUTZ, Lucio. Identidade étnica e processo escolar. In: **ENCONTRO ANUAL AMPOCS**, 22, Caxambu. 27 a 30 de outubro, 1998. Mimeo.

_____. A Educação de Imigrantes no Brasil. In: **500 Anos de Educação no Brasil** (Org. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria;) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 347-370.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Polonesa: os fundamentos da Educação Escolar étnica Revisitados. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**, João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MALIKOSKI, Adriano. Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande do Sul – 1875-1939. In: 19 ENCONTRO DA ASPHE – ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Pelotas. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <asphers.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas Étnicas de Imigrantes Poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Márcio de. Origens do Brasil meridional: dimensões da imigração polonesa no Paraná, 1871-1914. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.22, n.43, pp. 218-237, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n43/v22n43a12.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

POUTIGNAT, Philippe, **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

ROCHE, Jean. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. V. I e II. Porto Alegre. 1969.

RODRIGUES, Maysa Gomes. Imigrantes e processo escolar em Minas Gerais: os casos de Juiz de Fora e Belo Horizonte (1888-1912). In: **História da Educação: temas e problemas**. **Thaís Nivia de Lima e Fonseca/Cynthia Greive Veiga (Org.)**. – Minas Gerais: Mazza, 2011.560 p.

RENK, Valquíria Elita. **As Escolas Étnicas Polonesas e Ucrânicas no Paraná**. Curitiba: Appris, 2014.

SEYFERTH, Giralda. **Identidade camponesa e identidade étnica** (um estudo de caso). *Anuário Antropológico 91*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p.31-63, 1993.

SILVA, Fabiana Regina. **A Constituição dos Processos Educacionais**: História da Educação em Frederico Westphalen/RS (1917 – 1950). 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2014

SIEWIERSKI, Henryk. Os poloneses nos 500 anos do Brasil. In: **Brasil 500**, República das Etnias. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

STAWINSKI, Alberto Victor. **Primórdios da imigração polonesa no Rio Grande do Sul (1875-1975)**. Porto Alegre: EST/UCS. Caxias do Sul, 1976.

TEDESCO, João Carlos. Passo Fundo: Ed, UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004. 327 p.

TOMACHESKI, Mauro Baltazar. **A terra prometida da Virgem Maria: imigrantes, viajantes**

intelectuais e colonos na imigração polaca. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2014 Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000b/00000b9a.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

WACHOWICZ, Rui Christovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2002.

WEBER, Regina. Estudos Étnicos no Rio Grande do Sul: Análise Historiográfica. In: Herédia, Vania Beatriz Marlotti & Radunz, Roberto (Orgs), **História e Imigração,** Caxias do Sul, UCS, 2011.

WEBER, Regina. WENCZENOVICZ, Thaís J. Historiografia da imigração polonesa: avaliação em perspectiva dos estudos sobre o Rio Grande do Sul. In: **Revista História Unisinos,** 2012, São Leopoldo. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/htu.2012.161.14/831>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LEMBRANÇAS DE FRAU HOFMEISTER. COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, RS: 1916-1920.

Maria Angela Peter da Fonseca
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas
(PPGE-FAE-UFPEL)
mariangela@via-rs.net

Resumo

Este texto apresenta um estudo sobre lembranças de *Frau* Hofmeister, aluna do Collegio Allemão de Pelotas, entre os anos de 1916 e 1920, e enfoca a cultura escolar a partir de uma memória particular e suas especificidades em relação ao *Deutschtum*, constituinte da memória coletiva deste grupo étnico. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental, de caráter qualitativo que privilegia a História Oral Temática como metodologia de investigação complementar. Entre as fontes destacam-se a entrevista com *Frau* Hofmeister (2002) e os Relatórios Escolares do Collegio Allemão de 1913 e 1923. No tecido das memórias da aluna, percebe-se a veiculação da língua alemã no centro das imagens escolares evocadas. A riqueza das lembranças de *Frau* Hofmeister oportuniza o acesso a um conhecimento que, talvez, de outra forma, devido ao distanciamento do tempo, em torno de cem anos, seria praticamente inviável...

Palavras-chave: Lembranças da cultura escolar – História Oral - Collegio Allemão de Pelotas

Para começar...

Este texto apresenta um estudo sobre lembranças de *Frau*²⁶⁹ Hofmeister, aluna do Collegio Allemão de Pelotas²⁷⁰, um colégio urbano, entre os anos de 1916 e 1920, sobre a cultura escolar, a partir de uma memória particular e suas especificidades em relação ao *Deutschtum*²⁷¹, constituinte da memória coletiva deste grupo étnico. Quais as especificidades da cultura escolar, nesse educandário, nesse período específico?, constitui-se na questão norteadora dessa investigação. Entre as fontes, além da entrevista com *Frau* Hofmeister²⁷² (2002) destacam-se os Relatórios Escolares do Collegio Allemão de Pelotas de 1913 e 1923. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, de caráter qualitativo que privilegia a História Oral Temática²⁷³ como metodologia de investigação complementar.

Nesse sentido, a História Oral Temática prioriza o testemunho e a abordagem sobre um

269Frau, em língua alemã, significa senhora, mulher.

270Pelotas situa-se no sul do estado do Rio Grande do Sul.

271*Deutschtum* refere-se ao bem cultural germânico e aos representantes da etnia alemã, ao grupo étnico em si, que, de acordo com Grützmann (2003), conjuga elementos distintos como: raça, conhecimento e cultura.

272As entrevistas de Frau Hofmeister, feitas em 2002, em período anterior à realização do Mestrado em História da Educação, na Universidade Federal de Pelotas, fazem parte de meu acervo particular quando, então, fui convidada a participar do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) do qual sou membro.

273A História Oral pode ser dividida em História Oral de Vida e História Oral Temática. No entanto, na História Oral de Vida, o entrevistado pauta-se pela “liberdade de narrar sua trajetória de vida”, filtrando suas próprias percepções (GAERTNER, 2004, p. 155).

assunto específico, constituindo-se em um recorte temático dentro da história de vida do entrevistado. (BARALDI, 2003). De acordo com Thompson, “se as fontes orais podem de fato transmitir informação “fidedigna”, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado”. Através das fontes orais, “podemos num átimo ser transportados para um outro mundo” (THOMPSON, 1992, p. 138, 174). Portanto a entrevista com *Frau Hofmeister* insere-se na História Oral Temática, uma vez que foi realizada com vistas à elucidação de dados específicos da cultura escolar do Collegio Allemão de Pelotas no período citado.

No que diz respeito à cultura escolar, Julia (2001), afirma que trata-se de uma combinatória de regras que explicitam conhecimentos a ensinar e hábitos a imprimir e um “conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” que ao serem estudados, necessitam ser contextualizados examinando as relações pacíficas ou conflituosas que mantêm com o conjunto das culturas circundantes, como a religião, política ou mesmo a cultura popular (JULIA, 2001, p.10 e 11). Conforme Rioux (*in* FALCON, 2006) a história das práticas culturais deve ser entendida como sinônimo de um sócio cultural sempre presente no horizonte de pesquisa, levando a revisitar a religião vivida, as sociabilidades, as memórias particulares, as promoções identitárias e os usos e costumes dos grupos humanos.

Na mesma direção dos estudos de Julia(2001), Viñao Frago (2000, p.1), concebe a cultura escolar como um “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. [...] mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados” e internalizados, formando subjetividades detentoras, entre outras funções, de memórias e lembranças.

A riqueza das lembranças de *Frau Hofmeister* oportuniza o acesso a um conhecimento que, talvez, de outra forma, devido ao distanciamento do/no tempo, em torno de cem anos, seria praticamente inviável... E, ao adentrar a dimensão da subjetividade apreendida através de entrevista, referendando lembranças presentes na memória da aluna do Collegio Allemão de Pelotas, que frequentou o educandário entre 1916-1920, ao traçar aspectos de sua trajetória (auto) biográfica – percebe-se a veiculação da língua alemã no centro das imagens escolares evocadas – e contemplamos tempos e espaços escolares distintos de onde emerge uma cultura escolar étnica.

Para Bergson (1987, apud BOSI, 1994, p. 35), a lembrança é a sobrevivência do passado através do lado subjetivo de apreensão do conhecimento: “a imagem lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada”. Bergson (1987, apud BOSI, 1994 p. 36) afirma que “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde”. Para ele, a memória transita entre aspectos conscientes e inconscientes que, ao ser acionada, traz à tona tempos e

espaços muitas vezes conservados em estado latente preservando conteúdos aparentemente esquecidos.

No entanto, as especulações do método introspectivo de Bergson foram relativizadas pela teoria psicossocial de Halbwachs (1990) ao investigar os quadros sociais da memória. A lembrança, evocada, de um acontecimento do passado traz à tona informações importantes, que, arroladas a outras fontes, no caso, documentais, compõem uma versão da história da cultura escolar em uma instituição étnica tendo como sujeito: *Frau Hofmeister*.

As práticas escolares desenvolvidas no Collegio Alemão de Pelotas entre 1916 e 1920, preservadas na memória de *Frau Hofmeister*, resistiram ao tempo e ao esquecimento, uma vez que foram interiorizadas e compartilhadas com outros grupos de referência da ex-aluna, tais como a família, os colegas, os professores, a igreja, entre outros. *Frau Hofmeister* acessou sua memória a partir de perguntas sobre a sua trajetória no Collegio Alemão de Pelotas e para um melhor entendimento acrescento algumas informações sobre a fundação dessa instituição predominantemente étnica.

O locus da memória

O Collegio Alemão de Pelotas, um colégio urbano, de ensino primário e secundário, para meninos e meninas, foi fundado em 1898, por uma sociedade escolar cujos membros eram imigrantes alemães e teuto-brasileiros, industriais e comerciantes, que, em sua maioria, protestantes luteranos, pertenciam à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, filiada ao Sínodo Rio-Grandense.

No entanto, a fundação desse educandário não foi um evento casual, mas foi o resultado de uma combinatória de esforços para a conservação do germanismo – *Deushtum* - na concepção de um *logos*, de um conhecimento, transmitido através da língua alemã, formadora de um *ethos* exclusivo, em um *locus* específico: a instituição escolar acima citada.

Entre os componentes dessa combinatória, encontravam-se os representantes da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, que fundaram uma Sociedade Escolar, e um pastor, proveniente do Sínodo Rio-Grandense²⁷⁴, representando a igreja evangélica alemã no Rio Grande do Sul. A educação escolar estava incluída no projeto educacional do Sínodo Rio-Grandense, através

274O Sínodo Rio-Grandense organizou-se sob a presidência do Dr. Wilhelm Rotermund, em 1886, em São Leopoldo e atuou como porta-voz das comunidades evangélicas protestantes encarregando-se de defender os interesses comuns das pessoas filiadas. “Suas funções abrangiam para além do enfoque religioso, principalmente o setor educacional” (TAMBARA, 1991, p.399).

do fomento à fundação de escolas em solo rio-grandense.

O objetivo principal da Sociedade Escolar era cuidar dos interesses comuns de um grupo de pessoas em prol da educação escolar, amparados por um regulamento legal. Entre outros objetivos, encontravam-se os seguintes: organizar, administrar e manter um colégio em funcionamento, abrangendo cuidados que iam desde a escolha de um local adequado para a instalação da instituição, até à contratação do corpo docente.

Inicialmente, a direção do Collegio Allemão ficou a cargo do pastor e professor W. Naumann do Sínodo Rio-Grandense que inaugurou o colégio em janeiro de 1899 (RELATÓRIO ESCOLAR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1923, p. 4). A diretoria da Sociedade Escolar foi composta pelos seguintes senhores: *Herr*²⁷⁵ H. Kuhn, presidente, *Herr* W. Sauter, vice-presidente, *Herr* F. Ritter, tesoureiro, e L. C. Bernhardt, secretário.

Por ocasião da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, o industrial Carlos Ritter era o presidente da Comunidade Evangélica Alemã. Além de sócio fundador da Sociedade Escolar, mantenedora do Collegio Allemão, ocupou o lugar de membro de honra da diretoria da citada sociedade a partir de 1906 até 1923 (RELATÓRIO ESCOLAR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1923, p. 14).

Segundo o Relatório Escolar do Collegio Allemão de Pelotas de 1913 (p.5), o Collegio Allemão de Pelotas recebeu, em 1913, do *Brasilianischer Bank für Deutschland* (Banco Brasileiro para a Alemanha), a doação de 100:000 mil réis. De acordo com o Relatório Escolar do Collegio Allemão de 1923 (p. 12 e 13), o apoio da Alemanha, especificamente ao Collegio Allemão de Pelotas, na década de 1910, é evidenciado no *Kassenbericht der "Deutschen Schule"* (Relatório do Movimento de Caixa do Collegio Allemão), através do *Unterstützung aus Deutschland* (subvenção da Alemanha). Doações em espécie foram recebidas de 1910 até 1917. A partir do final da Primeira Guerra, de 1917 a 1923, cessaram as doações. Em 1913 e 1914, o Collegio Allemão recebeu o apoio da Europa (*Unterstützung aus Europa*), de duas parcelas de 251.200 mil réis.

Os dados acima apresentados, em relação ao recebimento de subvenções da Alemanha e da Europa, para auxiliar a manutenção do Collegio Allemão de Pelotas, elucidam a hipótese de que o Collegio Allemão estabeleceu-se em Pelotas, cumprindo as expectativas de uma política de emigração, para a conservação do bem cultural germânico – *Deutschtum* - com vistas à criação de um mercado consumidor dos produtos das indústrias alemãs. Era imperativo conservar a memória por uma razão política e econômica, vinculada a um pertencimento étnico e cultural.

²⁷⁵Herr, em língua alemã significa: senhor, cavalheiro.

Em uma perspectiva mais ampla, no final do século XIX, estendendo-se às primeiras décadas do século XX, a preservação do germanismo, através do apoio às escolas e à igreja evangélica alemã, fazia parte dos projetos do reino alemão, com vistas à ampliação e à consolidação das alianças comerciais com o mercado e o público consumidor das indústrias alemãs no final do século XIX. Os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul eram os sujeitos e os meios para que este projeto viesse a se consolidar (CUNHA, 2003).

Para os alemães, que viviam a tardia unificação e industrialização, era imperioso conservar a memória, não apenas por uma razão cultural e intelectual, mas por fazer parte de uma política econômica de expansão do mercado consumidor alemão. Este mercado expandiu-se enormemente, chegando a ocupar 80% das importações do Rio Grande do Sul no final do século XIX (CUNHA, 2003), fazendo parte de um projeto de urbanização.

O ano da fundação do Collegio Allemão de Pelotas coincidiu com a terceira fase de evolução da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul que abrangeu o último quarto do século XIX, quando triplicou o número de escolas teuto-brasileiras, chegando a 308 escolas de língua alemã (KREUTZ, 1994). Nesta fase, instalaram-se o Sínodo Rio-Grandense e a Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros, além de uma efetiva imprensa que se fazia notar principalmente na área docente das escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul (ARENDDT, 2005).

Especificamente em Pelotas, na área urbana, os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros, detentores de um considerável capital econômico, formaram uma pequena burguesia, reunindo-se em torno de sociedades diversas, o que propiciou a instalação de indústrias, de casas comerciais e também de colégios. Este fato evidencia que vários foram os expedientes utilizados para a preservação do germanismo nesta cidade. Um dos mais significativos foi a fundação do Collegio Allemão de Pelotas, através do qual seria conservado e transmitido o bem cultural denominado *Deutschtum* aos discentes desse educandário.

A formatação do corpo discente desse colégio, torna-se visível ao revisitar uma memória particular, por meio das lembranças da ex-aluna da década de 1910. Através desses dados foi possível perceber e apreender tempos e espaços escolares distintos. A aluna era neta, por parte materna, do senhor Carlos Ritter, um dos fundadores e membro da Sociedade Escolar mantenedora do Collegio Allemão de Pelotas. Johanna Ritter Ruge posteriormente passou a chamar-se Hofmeister por ter casado com Conrad Hofmeister, um dos diretores do Collegio Allemão na década de 1930.

Uma memória particular...

Frau Hofmeister, com seus 92 anos, recebeu-me, para entrevista, às 15 horas, do dia 04/01/2002. Com seus cabelos alvos, olhos azuis, uma fala clara e bem articulada, perguntou qual era o motivo da visita. Ao esclarecer as intenções de pesquisa, concordou em conversar sobre sua trajetória no Collegio Allemão de Pelotas.

O Collegio em si! [...] Fui aluna do Collegio Allemão de Pelotas – o *Deutsche Schule* - entre 1916 e 1920. Entrei em 1916, direto para a 2º ano, pois fui alfabetizada em casa. Eu fazia o trajeto de minha casa, na Cervejaria Ritter, na margem esquerda do Santa Bárbara: Florianópolis até a praça Coronel Pedro Osório, pegava a Quinze até a Voluntários, atravessava e ia até a Félix da Cunha. No meio da quadra, no lado esquerdo, funcionava o Collegio Allemão, no sobrado em cima, porque embaixo funcionava o pátio, dividido em dois. De um lado as meninas, do outro lado, com areia, os meninos. Ao lado morava o Reitor. Tinha uma escada que conduzia para uma sala grande, depois a sala do diretor. [...] Era de manhã às 8 horas, com parada para o almoço, e de tarde às 14 horas (HOFMEISTER, 2002).

Sobre as disciplinas escolares que estudou e os seus professores assim se referiu.

Tinha ótimos professores! As matérias eram muitas [...] Todas as matérias que eram exigidas em qualquer colégio. Todas eram dadas em alemão. Vamos começar com: Português. O professor de português era o Reitor. Tinha Alemão, Matemática, História do Brasil, História Geral, História Natural, Canto, Bordado para meninas. Ótimos professores! Nunca tive professores tão bons! Tinha *Herr Heuer*, ele era o diretor e professor também. Ele mesmo escreveu uma Gramática em Alemão. Nunca vi gramática melhor do que essa! [...] Os verbos em alemão são regidos por preposição: o nominativo, o genitivo, o dativo (exige verbo em repouso, ideia de inatividade), o acusativo (ideia de atividade) [...] (HOFMEISTER, 2002).

A partir desses dados, questiona-se: qual o impacto causado na formação dos alunos do Collegio Allemão de Pelotas ao receberem aulas ministradas em alemão dentro de uma sociedade predominantemente luso-brasileira? E como a língua alemã veiculou o conhecimento cultural desse grupo étnico? Para Chervel (1990), o sistema escolar é investido de um poder criativo que é exercido na relação que a escola mantém com a sociedade, com a função de formar indivíduos, impactando diretamente a vivência deles em sociedade, ou seja, “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, p. 184). E ao analisar a história das disciplinas escolares, concebe uma disciplina como um modo de disciplinar o espírito, utilizando métodos e regras para trabalhar os diversos domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, contribuindo dessa forma para o entendimento da cultura que é produzida na e pela escola.

Na sequência da entrevista, indaguei sobre a fundação do Collegio Allemão.

O Collegio Allemão de Pelotas foi fundado por meu avô, Carlos Ritter, pai de minha mãe. [...] Não foi o único fundador. Tinha Carlos Lang, dono da fábrica de sabão, perto do Colégio Assis Brasil. Depois vieram outras novidades: sabonetes. [...] Sócios do colégio, eram quase todos os alemães que tinham filhos no colégio. Todos os alemães casados que

tinham filhos, mandavam ao Collegio Allemão. [...] Também lá estudavam brasileiros. Lembro de Tamborindengue, aluno brasileiro. [...] O *Deutsche Schule* (Collegio Allemão em língua alemã) existiu durante a Primeira Guerra Mundial, que não houve perseguição aos alemães. Fora picharem as casas dos alemães, não aconteceu nada (HOFMEISTER, 2002).

No caso específico do Collegio Allemão de Pelotas, qual foi o papel exercido pela elite de imigrantes alemães e teuto-brasileiros, como mantenedores da sociedade escolar e da escola em si? A escola detinha uma função de demarcação de fronteiras dentro de um mundo multicultural e predominantemente luso-brasileiro? O fato de ser imigrante alemão ou descendente, como é o caso de *Frau Hofmeister*, mobilizava tanto o grupo étnico, como o entorno onde estavam inseridos os representantes dessa etnia? E de que forma? Essas e outras questões serão tema de novas investigações.

Finalmente perguntei: até quando o Collegio Allemão funcionou?

Depois da Segunda Guerra, o Collegio Allemão teve que fechar, porque ninguém mais quis aprender o alemão. [...] No mesmo prédio foi a Escola de Enfermagem. Depois abriu o Instituto Goethe. Mas também fechou porque não tinha bons professores. Em Porto Alegre ele permanece (HOFMEISTER, 2002).

Nas lembranças de *Frau Hofmeister* o Collegio Allemão de Pelotas perdeu sua finalidade e fechou porque não houve mais interessados em aprender o alemão, e a cultura e o modo de ser alemão eram transmitidos através da língua alemã. Portanto, no momento em que, por ocasião da Nacionalização do Ensino foi proibido o ensino em língua estrangeira, e por estrangeiros, encerrou-se um capítulo importante da educação em/de escolas, colégios étnicos no Rio Grande do Sul.

Frau Hofmeister lembrou sua vida escolar com muita clareza e, mencionou que estudou em outros colégios, aqui no Brasil, como o *Evangelische Stift*, em Hamburgo Velho, onde estudou entre 1922 e 1923 e, também na Europa. Disse que seu pai queria que aprendesse tudo o que pudesse. Aos 92 anos, a ex-aluna do Collegio Allemão de Pelotas, lembrou de datas, currículo escolar, conteúdo programático, pessoas, professores, horário de funcionamento das aulas, do contexto e do trajeto de sua casa até o colégio, além de descrever o sobrado onde funcionava o Collegio Allemão de Pelotas, na década de 1910-1920. No entanto, como terá acontecido a manutenção das suas lembranças? Terá sido através de sucessivas memórias, com colegas, na família, no convívio com os pares, na igreja, revendo cadernos de aula e livros do educandário, como o mencionado livro escrito pelo professor Heuer (1916), que foi prefaciado em Pelotas, ou através da literatura, ou do canto?

Acompanhá-la, mentalmente, em seu trajeto até o Collegio Allemão na rua Félix da Cunha; entrar, ir até o pátio dividido em dois, subir a escada, ver a sala grande e a sala do diretor, são

imagens de lembranças “de outra pessoa”, no caso, de dona Johanna, *Frau* Hofmeister, que envolvem e imergem a pesquisadora num tempo e num espaço específicos.

Ao observar o curso do pensamento de *Frau* Hofmeister desenrolando suas memórias escolares percebe-se que, de acordo com Halbwachs (1990), a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Halbwachs, inspirado no sociólogo Dürkheimm, acreditava que os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem.

Halbwachs (1990) vinculava a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Nesse sentido, o produto da memória-hábito, que faz parte do conceito de adestramento cultural de Bergson, aproxima-se do conceito de memória coletiva de Halbwachs.

Concordo com Bergson (1987, apud BOSI, 1994, p. 36) quando afirma que “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde”. Para ele,

o passado se conserva inteiro e independente no espírito; e o seu modo próprio de existência é um modo inconsciente. Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança “vive” em estado latente, potencial. [...] Logo, a própria ação da consciência supõe o outro, ou seja, a existência de fenômenos e estados infraconscientes que costumam ficar à sombra. É precisamente nesse rio de sombras que se deposita o tesouro da memória.

Segundo Halbwachs (1990, p.23)

a interpretação social da capacidade de lembrar é radical. [...] não se trata apenas de um condicionamento externo de um fenômeno interno, isto é, não se trata de uma justaposição de “quadros sociais” e “imagens evocadas”. Mais do que isso, entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas noções gerais que as imagens resistem e se transformam em lembranças.

Através da memória de *Frau* Hofmeister, tive a possibilidade de acessar informações que me permitiram, entre a subjetividade e a objetividade de suas lembranças, arrolar dados para a composição de uma versão dos acontecimentos sociais do Collegio Allemão de Pelotas, na década de 1910, em que ela foi sujeito em ação.

Palavras finais...

No início da década de 1910, o Collegio Allemão de Pelotas foi dirigido pelo professor André Gaile, sendo substituído em 1916, pelo professor Reinhard Heuer que, de acordo com *Frau*

Hofmeister escreveu uma excelente gramática em língua alemã. Esse professor foi autor de vários livros didáticos, inclusive prefaciados em Pelotas. De acordo com o Relatório Escolar do Collegio Allemão de Pelotas de 1913, mais de 60 % dos alunos eram meninos, 75% eram evangélicos protestantes e 90% tinha contato direto com a língua alemã nas famílias.

A partir destes dados, conclui-se que, nessa data, o colégio era preferencialmente étnico, com maior número de meninos, predominância de evangélicos protestantes e um contato hegemônico com a língua alemã nas famílias, além do domínio da língua alemã no currículo da instituição. Os alunos eram alfabetizados em língua portuguesa e em língua alemã. Não raro as crianças tornavam-se trilingües por falarem algum dialeto em casa.

Segundo *Frau* Hofmeister as disciplinas ministradas no educandário eram as mesmas exigidas em qualquer colégio como, por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, História do Brasil, História Geral, História Natural, Canto, Bordado para as meninas entre outras. No entanto, os alunos também tinham Língua Alemã e todas as disciplinas eram lecionadas em língua alemã, à exceção de História do Brasil e, naturalmente, Língua Portuguesa.

Na lembrança da aluna, o “Collegio Allemão de Pelotas tinha ótimos professores! Nunca vi professores tão bons!” E *Herr* Heuer, além de diretor, era o professor de Língua Portuguesa. Portanto, concordando com Halbwachs, para além de uma justaposição entre os quadros sociais externos e o chamado de imagens internas, o caráter objetivo que transcende a subjetividade transforma em lembranças as imagens internas, retirando-as do terreno nebuloso do esquecimento e permitindo a *Frau* Hofmeister emitir juízos a respeito do desempenho de seus professores.

No tecido das memórias de *Frau* Hofmeister percebe-se a veiculação da língua alemã no centro das imagens escolares evocadas, comuns a um grupo cultural específico que, ao mesmo tempo que transcendeu família, escola, igreja, e os próprios pares, projetando-se na sociedade luso-brasileira da região sul do Rio Grande do Sul, retornou ao seu *locus* demarcando fronteiras, gerenciando diferenças em busca de lugares comuns através de uma cultura escolar produzida e interiorizada em tempos distintos que permearam a Nacionalização do Ensino no Brasil.

Referências

ARENDRT, Isabel. *Representações de Germanidade, Escola Professor na Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul (Jornal Geral para Professores no Rio Grande do Sul)*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. 271p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BARALDI, I. M. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Rio Claro: UNESP, 2003. 241 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo.

BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CUNHA, Jorge Luiz da & GÄRTNER, Angelika. *Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem e Educação*. Santa Maria:UFSM,2003.

FALCON, Francisco José Calazans. Historia cultural y historia de la educación. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.11 n.32, may/aug. 2006.

GAERTNER, R. *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. Rio Claro: UNESP, 2004, 249f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo.

GRÜTZMANN, Imgart. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. V.7, n.8. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo:Vértice,1990.

HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule von Heuer* 2 ed. Verlag Rotermund & Co.: São Leopoldo, Cruz Alta und Porto Alegre, 1916. (Prefaciado em Pelotas, Dezembro 1916).

HOFMEISTER, Johanna Ritter Ruge. Entrevista com ex-aluna do Collegio Alemão de Pelotas. Pelotas, janeiro e dezembro de 2002.

JULIA, Domenique. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Jan/Jun 2001, n.1, p.10-11.

KREUTZ, Lúcio. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RELATÓRIO Escolar do Collegio Alemão de Pelotas de 1913 - *Jahres=Bericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 14. Schuljahr 1913*. Pelotas: "Deutsche Wacht", 1914.

RELATÓRIO Escolar do Collegio Alemão de Pelotas de 1923. *In Zum 25 jährigen Bestehen der Deutschen Schule zu Pelotas, 1898-1923*.Rio Grande: Livraria Rio-Grandense, 1923.

TAMBARA, Elomar. *A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Porto Alegre: URGs,1991. 600pf. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado - História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: Ano V, n. 7, 1º Semestre de 2000. p. 93-110.

ETNIAS E CULTURA ESCOLAR: COMUNIDADES DE IMIGRAÇÃO POLONESA E ITALIANA EM CRICIÚMA-SC (1900-1930)

Marli de Oliveira Costa
Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC
moc@unesc.net

Resumo

O texto aborda aspectos da cultura escolar de duas escolas de imigrantes e/ou descendentes de italianos e poloneses no início do século XX, em Criciúma -SC. A pesquisadora investigou documentos e algumas entrevistas do acervo do Grupo de Pesquisa: História e Educação de Santa Catarina- GRUPEHME. Para compreender essas experiências foi necessário utilizar os conceitos de Cultura Escolar, Infâncias e Escolas Étnicas. As escolas eram mantidas, inicialmente pelos núcleos de colonização. Posteriormente foram assumidas pelo poder público estadual e municipal. Os professores dominavam a leitura e a escrita, na língua dos imigrantes. As crianças que freqüentaram esses educandários tiveram suas infâncias marcadas pelo trabalho na roça, os castigos escolares e as dificuldades de assimilar a língua portuguesa.

Introdução

Este artigo é resultado do trabalho efetuado pelo Grupo de Pesquisa em História e Memória da Educação (Grupehme), vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) desde 2001. Dentre as atividades do grupo de pesquisa destacam-se a construção de um banco de dados sobre o processo de educação em Santa Catarina ao longo do século XX, e a publicação da Série Cadernos da História da Educação em Criciúma, que registra a história das escolas mais antigas da rede municipal de educação de Criciúma²⁷⁶.

Criciúma se apresenta como cidade referência no cenário sul-catarinense. Isso se dá em virtude das relações econômicas e sociais que vêm se desenvolvendo ao longo da história desse município. A cidade foi colonizada por imigrantes italianos, poloneses e alemães, a partir de 1880. No entanto, com a inserção das empresas mineradoras, a partir de 1917, o então pequeno distrito do município de Araranguá, que subsistia por meio do trabalho dos “colonos”²⁷⁷ agricultores, dos pequenos comerciantes, e de algumas iniciativas como fábricas de banha” (ARNS, 1983), passou por uma grande e rápida transformação. Esse processo alcançou também a história da educação escolar, pois a mineração atraiu para Criciúma pessoas de várias regiões próximas.

Anterior à mineração – processo que envolve outras análises – principalmente de 1880 até a implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937), a educação dos filhos e filhas dos

276Até o ano de 2010, foram publicados quatro cadernos tendo como autores/as: Giani Rabelo, Marli de Oliveira Costa, Gildo Volpato, Tatiane dos Santos Virtuoso, Leila Lourenço e Maria Dolores Denski. Os recursos para estas pesquisas e publicação foram obtidos por meio de editais de grupos de pesquisa lançados pela Pró-reitoria de Pós-graduação, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (Unesc).

277Designação que aparece nos escritos sobre a cidade remetida aos imigrantes europeus, que viviam basicamente do trabalho de agricultura. As pessoas mais idosas, ao falarem da terra onde moravam seus pais, utilizam o termo “colônia”.

imigrantes ou descendentes era garantida por uma organização comunitária.

As experiências educacionais, enquanto instituição escolar iniciou-se logo após a chegada dos primeiros imigrantes europeus, ou seja, a partir de 1880. Estes pagavam professores para ensinar seus filhos a ler e escrever. Mário Belolli, memorialista criciumentense, escreveu em um artigo para o jornal Tribuna Criciumentense, em abril de 1972, que os moradores de Primeira Linha, um dos bairros da cidade, a exemplo de outras localidades de Criciúma, preocupados com a educação das crianças, contrataram um professor italiano de nome Fermo Antea para lecionar. Assim, em 1894, inaugurou-se a primeira escola nessa localidade. O professor recebia alimentos em troca dos serviços.

Pedro Milanez (1991), em seu livro “Fundamentos Históricos de Criciúma”, cita as primeiras escolas e os primeiros professores na cidade, lembra que as primeiras escolas, em 1902, eram mantidas pelo governo italiano e, depois, em 1906, chegaram à cidade Irmãs de Caridade vindas de São Paulo para lecionar. D. Bersábia Sonego recorda que essas Irmãs ensinavam em uma cartilha que tinha uma página em português e outra em italiano (COSTA, 2000), os conhecidos *sillabários*.

As escolas que seguiram após essas iniciativas comunitárias passaram a ser de responsabilidade do governo do Estado de Santa Catarina e algumas, posteriormente, de responsabilidade do Estado.

Sabemos que a Era Vargas, que vai de 1930 até 1945, introduziu muitas mudanças no sistema educacional brasileiro e uma delas afetou profundamente as escolas organizadas por descendentes de imigrantes, em maior número as dos europeus por serem o maior contingente, ocasionando o fechamento. Foi a campanha de nacionalização do ensino que previu uma série de estratégias para fazer do Brasil uma nação, com uma só bandeira e uma só língua. Tinha-se como premissa a construção da nacionalidade e exaltação da brasilidade, com o intuito de avivar o sentimento de nação nos brasileiros, mas acima de tudo, impor uma identidade nacional aos imigrantes que ainda cultivavam a língua, a história e em alguns casos, a cultura dos seus países de origem.

No entanto, em Santa Catarina, a campanha de nacionalização do ensino já vinha dando seus primeiros passos desde 1911, no governo de Vidal Ramos, tendo como representante direto o Inspetor Geral do Ensino Orestes Guimarães, que exerceu a função até 1931, quando veio a falecer. Criciúma e arredores, por serem habitados por imigrantes europeus provindos da Itália, Alemanha e Polônia, foram um dos alvos no sul catarinense.

Neste artigo abordamos alguns aspectos da cultura escolar de duas escolas instaladas por imigrantes europeus, no início do século XX, em localidades rurais do sul de Santa Catarina – Brasil, mais precisamente em Criciúma. Trata-se das escolas “Núcleo Hercílio Luz” e “Casemiro

Stachurski”, mantidas, inicialmente, por núcleos de imigrantes italianos e poloneses, respectivamente. Destacamos nessas experiências três questões: as dificuldades do contato e da aprendizagem com uma língua diferente da falada em casa, a língua italiana e polonesa; o problema da conciliação entre o trabalho na roça e a frequência escolar e, por último, os castigos escolares.

Ao nos perguntarmos sobre por que fazer a história das instituições escolares, buscamos a resposta em Sanfelice (2006, p. 24) ao afirmar que:

Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade. Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas.

Ao mergulharmos nas histórias destas duas instituições escolares, buscamos, principalmente, compreender a construção da identidade dos sujeitos – alunos/as – no processo de nacionalização do ensino, a partir das práticas pedagógicas que ali foram instituídas e articuladas.

Aspectos gerais das escolas pesquisadas

As escolas municipais “Núcleo Hercílio Luz”, localizada no bairro Morro Estevão, e a escola “Casemiro Stachurski”, situada na localidade de Linha Batista, emergiram com caráter particular/comunitário e étnico e, posteriormente, foram estadualizadas e, mais adiante, municipalizadas.

Para reconstruir suas histórias, os membros do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) pesquisaram em fontes documentais ainda encontradas nas escolas, como atas das reuniões do Círculo de Pais e Mestres, livros termos de visitas dos inspetores de ensino, livros de matrícula, livros de atas do Caixa Escolar, notícias de jornais envolvendo a criação das escolas e decretos de nomeação de professores/as, fotografias e, além disso, memórias daqueles primeiros alunos/as, professores/as e funcionários/as.

É preciso observar que os arquivos escolares são escassos, não existe o hábito da guarda da materialidade produzida nas escolas. Cadernos de planos de aula são descartados todos os anos, muitas escolas queimam papéis antigos com a justificativa de que são “velhos”. Contudo, nos estabelecimentos investigados, tivemos a surpresa de encontrar uma série de documentos antigos. Por meio desses documentos, pudemos, cotejando-os com outras fontes, construir um pouco da

trajetória dessas escolas. Mas, mesmo encontrando vários documentos que resistiram às intempéries, a condição de guarda e preservação destes não ocorre adequadamente, favorecendo a deterioração e o descarte dos documentos. Percebemos que um dos principais elementos causadores dessa atitude é a falta de conhecimento, somando-se a isto a ausência de uma política pública voltada para essa questão.

Miriam Moreira Leite (1993) coloca que, ao lidar tanto com fotografia quanto com outras imagens, assim como documentos escritos, estamos lidando com representações que aguardam um leitor para decifrá-las. Isto porque as fotografias representam fragmentos da realidade, construídas com objetivos diversos. O fotógrafo, ao produzir um retrato, manipula o cenário pelo ângulo escolhido, onde pode introduzir ou omitir detalhes (KOSSOY, 1989). Com esse olhar, a fotografia se apresenta como fonte e não apenas como ilustração. As fotografias que recolhemos e reproduzimos mostram muitas relações com a educação por meio de cenas como prédio escolar, uniforme, desfiles de Sete de Setembro, lembranças escolares, portanto, são cenas que envolvem as “escolhas” daquilo que era importante registrar na escola.

Como já mencionado, além das fontes documentais, pesquisamos também fontes orais e, neste sentido, é importante frisar que a história oral, na atualidade, aparece como uma alternativa à história oficial, que considera apenas os documentos escritos como fontes “verdadeiras” para a consulta histórica (MEIHY, 1992). Por meio dela, podemos valorizar experiências de vida das chamadas “pessoas comuns”, que de tantas formas contribuíram e contribuem na construção da história. É nesse sentido que nos referenciamos em Roger Chartier (1994), ao refletir sobre os diferentes focos de interesses que acompanharam a história da história neste século: a micro-história pretende construir, a partir de uma situação particular normal porque excepcional, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os opõem.

O cruzamento das fontes documentais e orais foi algo presente em todo momento da investigação sobre os dois educandários. Lopes e Galvão (2001, p. 93), sobre este procedimento metodológico, afirmam que:

O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante do incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: “*da bigorna à forja, da forja à bigorna*”.

Os documentos pesquisados apresentaram-se, nas palavras de Eclea Bosi (1987), como “objetos biográficos”, ou como um lugar para ancorar memória, sendo esta individual e coletiva, que ao serem articulados com as lembranças de antigos professores/as, ex-alunos/as, pais e mães, nos ajudaram a tecer partes da trajetória da educação nestas escolas e, conseqüentemente,

contribuíram para a compreensão da história da educação no município de Criciúma.

Sob o título “A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905–2002)”, registramos a experiência dessa escola étnica italiana. O caderno produzido e publicado em 2004 foi dividido em quatro partes. A primeira intitula-se “O Lugar e a Escola” e oferece visibilidade para a criação da localidade a partir de 1998, suas denominações e atividades exercidas pelos moradores do lugar, mostra também como a escola foi parte integrante do local e resultou da vontade dos moradores em construir um educandário para seus/suas filhos/as. Na segunda parte, “Magistério: Trabalho Feminino?”, encontramos os docentes no processo educacional da escola por meio das lembranças de antigos professores e de seus/suas alunos/as. A terceira parte, “Currículo, Espaço e Conhecimento”, apresenta algumas experiências da escola, a concepção de currículo e de educação que predominava e que norteava a metodologia, a avaliação e as relações de poder no espaço escolar. Para finalizar, “Alunos e Alunas: a vida escolar”, aborda as experiências da infância em seu tempo escolar.

Sob o título “Casemiro Stachurski: Das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal”, o segundo caderno, publicado em 2005, trata da história da escola municipal “Casemiro Stachurski”. O referido caderno também está dividido em quatro capítulos. O primeiro versa sobre a organização dessa comunidade e da escola; o segundo trata das lembranças, dos registros e percepções do processo de ensino e aprendizagem, enfocando principalmente a questão do currículo; o terceiro dedica-se às vozes e vidas de professores e professoras e o quarto e último discorre sobre a infância na escola e na comunidade de Linha Batista. Por se tratar de uma comunidade que teve sua base calcada na imigração polonesa, a formação e organização do espaço escolar se deram com o intuito de alfabetizar os filhos/as dos imigrantes, constituindo-se, assim, numa das experiências mais significativas de escola étnica polonesa do sul do Estado de Santa Catarina.

Nas análises aqui apresentadas, partimos do princípio de que a trajetória desses educandários compõe o cenário histórico da escola pública catarinense, mas sem deixar de respeitar suas particularidades e especificidades. Para tanto, em um primeiro momento, é necessário situar a construção das escolas particulares/comunitárias, chamadas também por alguns pesquisadores de escolas étnicas.

A construção das escolas étnicas: “Núcleo Hercílio Luz” e “Casemiro Stachurski”

Entende-se por “escolas étnicas” aquelas com conotação fortemente étnica criadas para os filhos e filhas de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil no decorrer do século XIX e que

funcionaram até o início do Estado Novo de Getúlio Vargas. De acordo com Kreutz (2000), o processo escolar étnico não constituiu uma ação comum entre todas as levas das distintas etnias. O autor ressalta que

Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias. Estas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e, com exceção das escolas japonesas, também uma conotação fortemente confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora. Os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores. Diversas destas escolas particulares, tanto as de congregações religiosas como as laicas, tornaram-se conhecidas como centros de excelência no ensino de primeiro e segundo graus. (KREUTZ, 2000, p. 159).

A ocupação pelos imigrantes, primeiro os italianos, seguidos dos poloneses e dos alemães, no sul da província, iniciou-se em 1877. Eles desembarcaram em Desterro e desceram até Laguna e Tubarão, estabelecendo-se próximos aos rios, onde fundaram os primeiros núcleos coloniais. Posteriormente, outros núcleos foram sendo organizados, entre eles o dos italianos, denominado de Núcleo Hercílio Luz, em Morro Estevão, e o de poloneses, na Linha Batista, ambos situados na cidade de Criciúma, que, à época, pertencia ao município de Araranguá.

O bairro Morro Estevão, que, anteriormente, tinha a denominação de Núcleo Hercílio Luz, talvez seja o local em que tenha ocorrido uma das primeiras experiências de educação formal em Criciúma, pois encontramos registros com datas de 1905 que versam sobre atividades escolares, mencionando, por exemplo, que um professor de origem italiana recebia proventos da própria comunidade para ensinar as crianças. Em 1913, essa mesma comunidade faz um abaixo-assinado ao então governador de Santa Catarina, Hercílio Luz, para terem uma escola pública. Escola que se concretiza, porém, a data exata não foi possível precisar, mas uma ata de visita do inspetor de ensino nos dá uma pista importante, ou seja, a data de 1925.

A localidade de Linha Batista, por sua vez, foi colonizada por imigrantes poloneses, a partir de 1891, e as experiências com a educação escolar dos filhos e filhas desses imigrantes deram-se a partir do início do século XX. Sobre isso, o Sr. Casimiro Tibincoski²⁷⁸ conta que a maioria dos imigrantes poloneses era alfabetizada na própria língua. Mesmo sem condições de construir um estabelecimento escolar, as crianças eram reunidas em casas particulares para receberem as primeiras instruções e, como não tinham trazido nenhum profissional da educação, os educadores eram escolhidos entre os que sabiam mais e, assim, assumiram a educação os senhores João

278Casimiro Tibincoski, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, em 17/2/2003.

Machinski e Gabriel Bartosiak, no início.

Em casas particulares, ensinadas por moradores que se tornavam professores/as por saberem as “letras” e as “contas” um pouco mais que os outros moradores; ou agrupadas em classes escolares multisseriadas, acompanhadas por professores/as pagas pelo Estado a partir de 1920, essas crianças adquiriam outro “lugar” – o lugar de aluno e aluna. A idade de ir à escola apresenta-se na vida das crianças como um rito de passagem, ou seja, outra instituição, diferente da família e da igreja, passa a fazer parte de suas vidas. Assim, as atividades escolares deveriam ser sua principal atividade. Alguns autores chamam de “ofício de aluno”²⁷⁹. Em que isso interferiu em suas vidas? Como viam essa experiência? Que lembranças significativas permaneceram em suas memórias?

Experiências de alunos/as nas escolas étnicas de Criciúma (SC)

Buscar as experiências de alunos/as na infância a partir das memórias dos adultos é lidar com a “dialética da lembrança e do esquecimento”, como coloca o historiador Pierre Nora (1993) ao discutir “os lugares de memória”. Ao lidar com lembranças e esquecimentos, vamos dando sentido aos acontecimentos que ficaram arquivados nas lembranças, mas como afirma Alistair Thomson (1997, p. 57), os sentidos que damos às nossas memórias mudam com o passar do tempo na medida em que:

Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão. A memória “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas”, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. [...]. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Evocadores como fotografias e outros colegas ajudaram a tecer a difícil tarefa de encontrar os fazeres dos alunos/as no passado, uma vez que, nas escolas, pouco ou nada foi guardado de documentação. Como desenhavam as crianças dessas escolas? Como eram suas letras? O que escreviam? Que registros deixaram de suas passagens pela escola? Perguntas que dificilmente se pode responder.

Cem anos nos afastam da primeira experiência escolar dessas comunidades, dos registros encontrados nas escolas, a data mais longínqua é em Morro Estevão, 1905. Dos pertences dos

²⁷⁹Sobre isso ver, SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. N 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora dos autores associados, 2001.

alunos/as, 23 livros de leitura em italiano e polonês que variam de 1928 a 1950; de suas lembranças, as que mais significaram. Apoiados nessas fontes, fizemos algumas aproximações vivenciadas por esses alunos/as.

Seguindo a linha de raciocínio de Rolnik (1999), a escola se apresenta como um “espaço vivido”. A ideia de “espaço vivido” busca perceber os/as alunos/as dentro de relações que envolvem um “lugar”.

Nesse processo de aproximação das experiências escolares, o conceito de cultura escolar foi fundamental. Como Viñao Frago (2000), compreendemos que a cultura escolar configura-se como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas, uma vez que, no interior delas, são produzidas maneiras de pensar e de agir, que propiciam aos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas”, atitudes, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos, objetos e ritos escolares.

Três questões aparecem de forma bastante significativa na experiência escolar dos/as ex-alunos/as: as dificuldades do contato e da aprendizagem com uma língua diferente da falada em casa, a língua italiana e polonesa; o problema da conciliação entre o trabalho na roça e a frequência escolar e, por último, os castigos escolares.

Idade de tornar-se aluno e aluna e o trabalho na roça

A idade de os/as alunos/as irem para a escola, de acordo com os depoimentos, variava entre 8 e 13 anos, sendo que Casimiro Tibincoski²⁸⁰, nascido em 1917, recorda que, em Linha Batista, não aceitavam jovens com 14 anos. Os depoentes permaneceram na escola por, no máximo, três anos. Alguns fatores implicaram nesse tempo de permanência, dois deles estão ligados ao fato de que as escolas funcionavam até a 3ª série de forma multisseriada, ou seja, 1ª, 2ª e 3ª séries juntas sob a responsabilidade de um/uma professor/a; e o trabalho na agricultura. Este envolvia toda a unidade familiar, o que implicava a contribuição das crianças. “Naquele tempo, os pais mandavam dois, três anos, depois tiravam a criança e botavam na roça”, lembra o Sr. Casimiro Tibincoski²⁸¹.

Em Morro Estevão, João Zanette, nascido em 18/5/1911, iniciou com 8 anos e concluiu com 10 anos e diz: “a única coisa que aprendi na escola foi fazer conta”. D. Maria de Luca²⁸², nascida em 1923, iniciou com 11 anos, pois como coloca: “uma vez mandavam velha, 11 anos, e eu

280Casimiro Tibincoski. Entrevista citada.

281Casimiro Tibincoski. Entrevista citada.

282Maria de Luca Thomasi, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 29/5/2002.

trabalhava na roça”. Por esse motivo, D. Maria fez apenas até o “2º ano”. Dona Maria Dinca Dal’Toé²⁸³, nascida em 1915, foi para a escola com 13 anos de idade. Para recordar o porquê dessa idade, ela vasculhou suas lembranças, encontrando o trabalho na roça. E atualizou suas lembranças comparando com o tempo presente em que a lei determina a idade de ingresso na escola. A esse respeito Myriam Moraes de Lins Barros (1989, p. 34), ao estudar lembranças de família a partir das recordações dos avós, coloca que:

Os limites de sua infância são traçados, no presente, com olhos e elaborações atuais que, embora possam ser explicados e racionalizados em função das mudanças sociais, mudaram as representações dessas pessoas, aparecendo em cada etapa de sua vida com configurações diferentes.

Além do trabalho na roça lembrado pelos narradores/as, os registros realizados pela professora Paula Westphal, que lecionou na escola de Morro Estevão entre os anos de 1925 e 1939, oferecem, entre outras, informações sobre a reprovação dos alunos e das alunas: Em 1925, dos 45 alunos do 1º ano, foram reprovados 20; em 1926, dos 44 alunos do 1º ano, foram reprovados 16; em 1927, dos 36 alunos foram reprovados 14 e, em 1932, dos 51 alunos reprovaram 15. O número de reprovações diminuiu de 1935 em diante. A evasão escolar também é notável nesse período. Em 1925, dos 45 alunos que frequentaram o 1º ano, apenas oito seguiram para o 2º ano em 1926, desses oito, três seguiram para o 3º ano em 1927. Em 1928, dos 32 alunos que frequentavam o 1º ano, seis foram para o 2º ano em 1929, sendo que permaneceram seis no 3º ano de 1930. Em 1931, havia 56 alunos matriculados no 1º ano, foram para o 2º ano de 1932 apenas 13 alunos e, para o 3º ano de 1933, oito. Esses números seguem mostrando a evasão do 1º ano para o 2º, e uma razoável permanência entre o 2º e o 3º ano até 1939, de acordo com os registros guardados na escola.

A evasão escolar pode estar ligada à reprovação, fator que incide sobre o tempo de permanência na escola. Em Linha Batista, não conseguimos, pelos documentos a que tivemos acesso, estabelecer o mesmo quadro de índices de aprovação e reprovação.

A fala e a língua na escola

A língua portuguesa tornou-se obrigatória nas escolas do Brasil durante o Governo do Estado Novo (1937–1945), tempo em que os/as filhos/as de imigrantes italianos e poloneses das

²⁸³Maria Dinca Dal Toé, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 25/5/2002.

localidades investigadas mais sofreram na escola, pois, em casa, a língua falada era a italiana ou a polonesa e, na escola, a professora ensinava em português.

Antônio Zanette²⁸⁴, que concluiu o 3º ano em 1937, recorda que:

Naquele tempo era assim, tinha turma que só falava em italiano, e ela [a professora] queria dar aula em brasileiro, português. Mas eu não compreendia nada como era, então ela ficava brava, e a gente falava em italiano para cá e para lá.

Os irmãos Casemiro e Tereza Demboski²⁸⁵, nascidos em 1918 e 1919, relatam que, ao entrarem na escola, só falavam em polonês, segundo eles: “A professora que dava aula para nós tinha dificuldade. Nós queríamos contar alguma coisa, alguma briga para ela, mas ninguém sabia falar”. Há indícios de que esse processo de interdição da língua permaneceu por muito tempo, uma vez que Alberto Rrzatki²⁸⁶, nascido em 1949, recorda que:

o primeiro ano eu não sabia falar em português, sorte que eu ia acompanhado do meu irmão, ele estava na 3ª série e ele falava em português e eu não. A professora tinha que ter uma ginga para trabalhar com isto tudo, geralmente o aluno que entrava na 1ª série não falava português.

Os *sillabários* apresentaram-se como alternativas para o ensino da língua portuguesa nas chamadas colônias desde o início do século XX, pois havia o entendimento por parte dos imigrantes de que era necessário aprender o português, no entanto, isso não excluía a língua de seu país de origem, provavelmente as crianças tornavam-se bilíngues. Encontramos um exemplar, que nos foi doado por João Zanette, ex-aluno de Morro Estevão, onde em uma página se escreve em italiano e, na outra, o mesmo texto em português. Não encontramos *sillabários* em polonês e português, mas uma experiência particular de Linha Batista era o professor que ensinava nas duas línguas, assim as crianças, em um período, estudavam em português e, no outro, em polonês: “Eu estudei aqui na Linha Batista, com Casemiro Stachurski. Estudava de manhã em brasileiro e, de tarde, em polonês”, recorda D. Pelaguia Marchiski Bartosiak, nascida em 1927²⁸⁷.

A ausência de vestígios materiais sobre o trabalho pedagógico realizado pelos professores poloneses não implica na inexistência desses materiais bilíngues. Kreutz (2000), ao citar Wachowicz (1970), afirma que os imigrantes poloneses também elaboraram seus próprios materiais

284Antônio Zanette, entrevista concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/6/2002.

285Casemiro Demboski e Tereza Demboski Milak. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma, 2002.

286Alberto Rzatki, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 10/10/2002.

287Pelaguia Marchiski Bartosiak. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma 2/9/2002.

didáticos. “O primeiro foi o *Manual para as escolas polonesas no Brasil*, de Jerônimo Durski, em 1893. A primeira parte do manual é uma cartilha de alfabetização em polonês, no método silábico. A segunda parte é bilíngue, no método fonético”.

Como mencionado, com a implantação do Estado Novo, as línguas das colônias formadas pela imigração europeia do século XIX foram banidas das escolas, mesmo aquelas em que as comunidades e ou consulados pagavam os professores. Para lecionar era necessário ser brasileiro. A partir de 1937, em vez de bilíngues, as crianças deveriam saber apenas a língua portuguesa.

Essa medida repercutiu diretamente sobre os alunos e também sobre os professores, exemplo disso foi o que aconteceu com o professor Casemiro Stachurski na escola étnica organizada pelo núcleo de poloneses em Linha Batista, como aponta Lourenço (2005). Em 1936, ele foi elogiado pelo Inspetor de Ensino no livro do Termo de Visitas, no documento consta o seguinte registro: “O inspetor teve boa impressão do professor, deixando votos de louvor, pelo serviço de nacionalização que está prestando a nossa grande Pátria, que também se tornou sua..”. No entanto, com o acirramento da campanha de nacionalização do ensino Casemiro Stachurski foi afastado do cargo em 1938. No livro Termo de Visitas, fica registrado o ato de proibição quanto a sua permanência na escola:

“[...] Casemiro Stachurski não voltará para Linha Batista, não porque é mau professor, pelo contrário, mas para fazer sentir que somos brasileiros e que as autoridades e as leis do Paiz devem ser respeitadas. O professor de Linha Batista, público ou particular, pelo que venho observando, só podemo-lo admitir brasileiro nato [...]” (apud LOURENÇO, 2005, p. 40).

A autora ainda afirma com base nos registros que os pais dos/as alunos/as resistem à substituição do professor, ameaçando tirarem seus filhos/as da escola.

Os castigos escolares: uma das estratégias disciplinares nas escolas étnicas rurais

O castigo escolar tem atravessado os ambientes escolares há séculos, nas suas mais diversas configurações – físicos e morais – chegando à escola moderna, atingindo também as escolas étnicas rurais abordadas neste estudo.

Como recordam os irmãos Casemiro Demboski e Tereza Demboski Milak²⁸⁸:

Na escola tinha recreio, mas tinha castigo também, não é que nem hoje, a D. Iria [professora] andava sempre na escola com a vara de vime dizendo assim: Aqui, oh! O Inácio Kubasky também [outro professor]. A régua era comprida! O Inácio Kubasky tinha um filho chamado Francisco, ele andava na escola e fazia “arte”, o Inácio agarrava ele e... vâh nas costas, eu não sei quantas varadas. O Werpachowski [outro professor] não sovava

²⁸⁸Casemiro Demboski e Tereza Demboski Milak, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 19/11/2002.

mais com a régua, dava na palma da mão. Ele batia com essa régua, tinha que ir lá na frente, botar a mão para frente. Ajoelhar na porta da escola, pertinho da estrada, quando passava o pessoal, já viam que tem gente ajoelhado lá na porta. Do milho também, na escola tinha um banco chamado “banco piolhento”, ela [a professora], às vezes revistava e se encontrasse piolho! – Vai lá naquele banco, fica meio dia sentado ali. Por isso apelidaram “banco do piolhento”.

Lembranças de surras, castigos e humilhações são muito presentes nas recordações desse tempo de escola. Os castigos escolares como parte integrante do processo pedagógico tradicional acompanharam as escolas em um longo processo. Todas as narrativas reportam a lembranças dos castigos, ou as crianças experimentando-os sob a ira de seus mestres, ou presenciando-os quando aplicados aos seus colegas. Nas escolas étnicas analisadas, os castigos corporais foram amplamente utilizados para a garantia de um “bom desempenho escolar”. Sabemos que os castigos, com o passar do tempo, foram se tornando mais amenos, mas nem por isso menos violentos, se antes o alvo era o corpo, com o tempo a moral acaba ocupando um lugar de centralidade neste tipo de estratégia disciplinar.

Os irmãos Tereza e Casemiro recordam a respeito de um menino que era castigado porque fazia “artes”. Podemos perguntar o que eram as “artes”? Pensamos que associada a essa ideia estão alguns dos “fazeres” das crianças, coisas que elas inventam, mesmo que seja para se distrair, olhando pela janela enquanto a professora explica as contas, ou escapando da escola para caçar passarinhos, práticas comuns das crianças da época apresentada; ou mesmo irritando-se com o colega, não trazendo as tarefas, ou não compreendendo a fala da professora. Tudo isso era motivo para os castigos.

Quem por acaso não cumprisse o que era solicitado pela/o professor/a era castigado. Por outro lado, como havia muitos castigos, podemos inferir que havia muita resistência ao ensino. Não fazer o que era solicitado poderia representar a não compreensão daquilo que a professora havia solicitado como também o entendimento de que a atividade ou conhecimento não era importante, pois, como recorda Antônio Zanette, “então, eu gostava de trabalhar, estudar pra quê? Naquele tempo não era como hoje, que quem estuda ganha.” Ou Dona Maria de Luca, que argumenta: “eu gostava muito não de ir para a aula, gostava de brincar.”

Mas, também havia aqueles que gostavam das letras, como Casimiro Tibincoski: “Eu gostava muito de leitura. Até hoje eu gosto. Eu era tão prático na leitura. Tinha uma biblioteca com 300 livros [em Linha Batista]. Uma parte foi fundada pelo falecido Padre Francisco Chyliski e outra parte pelo casal Werpakoski. Aqueles 300 livros eu li e reli”.²⁸⁹

289Casimiro Tibincoski. Entrevista citada.

As experiências aqui narradas são apenas algumas daquelas vivenciadas por ex-alunos/as das duas escolas étnicas analisadas, que representam parte da cultura escolar vivenciadas, reconstruídas por suas memórias. Muitos outros aspectos poderiam ser discutidos aqui, como as brincadeiras, os objetos escolares, a arquitetura, entre outros, mas estas questões não fazem parte do escopo deste artigo. Portanto, as experiências aqui problematizadas não dão conta do percurso desses alunos e alunas nas escolas étnicas rurais, muitos outros aspectos que deixaram marcas indeléveis na vida daqueles que passaram pelos bancos escolares ainda precisam ser aprofundados.

Considerações finais

No princípio, as aulas aconteciam nas casas ou em locais cedidos pelos próprios agricultores. O quadro docente era formado por professores, ou seja, homens que dominavam a leitura e a escrita, na língua dos imigrantes, além de outros saberes. Os/as alunos/as eram filhos/as de agricultores. Além de frequentar as escolas, as crianças assumiam atividades na roça, junto aos seus pais, ocasionando muitas faltas aos dias letivos. Em geral estudavam até o 3º ano primário. Com o processo de nacionalização do ensino, principalmente no Estado Novo do Governo Vargas, os professores foram afastados e substituídos por docentes que falavam e ensinavam em língua portuguesa, no entanto, este processo não ocorreu sem resistência das comunidades, principalmente do núcleo de imigrantes poloneses. O fato de a escola ter reagido à expulsão do professor Casemiro Stachurski e, anos depois, ter homenageado o professor, escolhendo-o como patrono da escola, representam indícios dessa resistência. Ainda nos dias de hoje, a comunidade procura preservar a cultura polonesa promovendo atividades no Centro Cultural Octávia Búrigo Gaidzinski, criado pelos próprios moradores.

O processo de nacionalização pode ter representado para as escolas a melhoria da estrutura, afinal, o Estado passou a assumir a manutenção dos estabelecimentos e professores/as, no entanto, isso significou o enfraquecimento da cultura de cada etnia. Essas escolas abrigaram diferentes infâncias, marcadas pelas culturas dos distintos grupos de imigrantes, mas, além disso, construíram novas culturas dentro e fora do ambiente escolar.

Referencias

- ARNS, O. (coord.) CRICIÚMA 1880- 1980. **A semente deu bons frutos**. Florianópolis, 1985.
BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos**. 2 ed. São Paulo, EDUSP, 1987.
CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

CHARTIER, R. 1994. **A história de Hoje: dúvidas, desafios, propostas.** Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13. p. 97-113.

COSTA, M. O. **Tudo isso eles contavam: memória dos moradores do bairro Santo Antônio, Criciúma (SC), 1880-2000.** Criciúma, Secretaria de Educação Municipal, 2000.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: **As faces da memória.** BRANDÃO. C. R. (org.), S.D.; S.E. s.d

KOSSOY, B. **Fotografia e história.** São Paulo, Ática, 1989.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 15, p. 159-176, nov/dez. 2000.

LEITE, M. M. 1993. **Retratos de família.** São Paulo, EDUSP.

LINS DE BARROS, Myrian Moraes. “Memória e Família”. In: Estudos Históricos 3, Memória. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

LOURENÇO, Leila. Lembranças, registros e percepções do processo de ensino e aprendizagem . In: RABELO, Giane et al. Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal, Criciúma, SC: UNESC, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. São Paulo, Ed. Loyola, 1992.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).**

ROLNIK, Raquel. Lei política: a construção dos territórios urbanos. In: **PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História.** São Paulo: EDUC, 1999.

RABELO, Giani. Vozes e Vidas de Professores e Professoras. In: RABELO, Giani et. all. **Casemiro Stachurski: Das aulas particulares/comunitárias ao ensino público municipal.** Criciúma: editora da UNESC, 2004.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** IN: CADERNOS DE PESQUISA. N. 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora dos autores associados, 2001.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, n.7, 2000.

ENTREVISTAS

Alberto Rzatki, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 10/10/ 2002.

Casemiro Demboski, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima

Tecchio Motta, em 19/11/2002.

Casimiro Tibincoski, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, em 17/2/2003.

Tereza Demboski Milak, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 19/11/2002.

Antônio Zanette, entrevista concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/6/2002.

João Zanette, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 28/5/2002.

Maria de Luca Thomasi, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 29/5/2002.

Maria Dinca Dal Toé, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 25/5/2002.

Pelaguia Marchiski Bartosiak, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma 2/9/ 2002.

Amélia De Luca Cardoso, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma 25/5/2002.

“OH JESUS! OH MARIA!” A EDUCAÇÃO NAS REDUÇÕES JESUÍTICO-GUARANIS DA PROVÍNCIA JESUÍTICA DO PARAGUAI – 1682/1768

Natália Thielke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
nataliathielke@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os processos educativos desenvolvidos pelos padres da Companhia de Jesus nas Reduções Jesuítico-Guaranis durante os séculos XVII e XVIII no território do Tape. Parte de um conceito amplo de fenômeno educativo, que abarca os múltiplos sistemas de educação e socialização dos indivíduos e, portanto, considera que a História da Educação durante o período colonial brasileiro não se restringe à história dos colégios jesuíticos construídos na porção portuguesa do Brasil colonial.

INTRODUÇÃO

Entre os séculos XVII e XVIII, aproximadamente 150 mil índios guaranis, organizados pela administração da Ordem da Companhia de Jesus e pela Coroa Espanhola, formaram os denominados Trinta Povos Jesuítico-Guaranis. Reduzidos em povoados, os nativos recebiam dos padres inacianos os ensinamentos da fé católica e da vida dita civilizada, correspondendo esta aos moldes europeus. A experiência missionária na região do Tape, atual estado do Rio Grande do Sul, dividiu-se em duas fases. A primeira foi efetivada entre 1626 e 1634, período em que os jesuítas consolidaram sua expansão pela Província Jesuítica do Paraguai com a fundação de dezessete reduções.

A organização das reduções era estratégica e tinha por finalidade defender a política expansionista espanhola na área do rio da Prata. Neste sentido, elas são “reduções de fronteira” mobilizadas para coibir o avanço português pela região e expressam, assim, os interesses geopolíticos e econômicos da Coroa de Espanha (QUEVEDO,1993). Com os constantes ataques bandeirantes às reduções, padres e nativos foram obrigados a se retirar da região do Tape, instalando-se na margem direita do rio Uruguai. Posteriormente, com a fundação lusa da Colônia do Santíssimo Sacramento, “a Coroa Espanhola ordenou aos jesuítas que acentuassem a defensiva através de uma área tampão circunscrita ao rio Uruguai” (QUEVEDO, 1993, p. 09), o que foi feito com o retorno dos missionários para a margem esquerda daquele rio, dando origem ao chamado segundo ciclo missionário com a fundação dos Sete Povos: São Miguel, São Borja, São Nicolau, São Luiz e São Lourenço entre os anos de 1682 e 1690; São João Batista em 1697 e Santo Ângelo, em 1707.

Converter e civilizar, tais eram os pressupostos da Companhia de Jesus junto aos nativos.

Se a conversão referia-se especificamente ao abandono das antigas práticas religiosas guarani e a adoção da fé católica, a civilização concernia não apenas ao desenvolvimento de hábitos sociais e posturas pessoais que correspondiam aos cânones europeus de vida em coletividade a partir do abandono da antropofagia e da poligamia, como também implicava o aprendizado das letras, já que deste decorria a realização de tarefas administrativas nas reduções. Como vetores dos valores da civilização ocidental, os padres jesuítas souberam servir-se de inúmeros meios no desenvolvimento de suas funções, dentre os quais a persuasão por meio de imagens e o ensino alfabético. Neste aspecto, o espaço reducional não foi apenas um espaço religioso, mas representou também um *locus* de processos educativos que envolviam tanto os ofícios, quanto o desenvolvimento das habilidades gráficas.

Enquanto os colégios jesuítas instalados na porção portuguesa da colônia brasileira são amplamente estudados e não raro delimitam os marcos temporais da História da Educação no Brasil durante o período colonial entre 1749 - data da instalação do primeiro colégio e 1759, ano da expulsão dos jesuítas da América portuguesa, no atual território brasileiro do Estado do Rio Grande do Sul o desenvolvimento de processos educativos ministrados pelos inacianos no espaço das Reduções Jesuítico-Guaranis é pouco referido pela historiografia brasileira da educação. Neste aspecto, entende-se aqui por educação um processo ativo de formação de sujeitos que se efetiva através de múltiplos processos sociais que extrapolam o ambiente escolar. É nesta lógica que se entende, no âmbito deste escrito, a atuação inaciana junto aos guaranis.

Os processos educativos desenvolvidos pelos jesuítas nas missões platinas guardam aproximações com aquele ocorrido na América portuguesa, na medida em que ambos obedeciam às determinações do *Ratio Studiorum*²⁹⁰ quanto à proibição do ensino as mulheres, a formação de um grupo que deveria se distinguir dos demais e o dirigismo do ensino. Cada Redução contava com um colégio no qual estudavam os meninos filhos dos caciques e daqueles índios que exerciam funções administrativas na Redução, sendo proibida a participação das meninas. Entretanto, uma característica dissonante entre a educação no Brasil português e no Brasil espanhol referia-se aos objetivos de cada uma: enquanto na América Portuguesa a educação esteve vinculada à colonização do território, na América Espanhola ela esteve relacionada com a proteção das fronteiras ibéricas no Novo Mundo (KERN, 1982).

Desde o século XVIII o atual Estado do Rio Grande do Sul foi cenário de disputas territoriais e a questão fronteira existente entre as possessões das duas coroas ibéricas na América envolveu uma série de atritos pelo domínio do território que envolveram tanto os luso-brasileiros e hispano-americanos quanto os indígenas que deixaram registrado suas impressões sobre os acontecimentos que envolveram a assinatura do Tratado de Madrid (1750) e os trabalhos de

290Código unificador dos procedimentos pedagógicos dos jesuítas. Sua forma definitiva foi promulgada em 1599. Cf. LACOUTURE, Jean. Os jesuítas. Porto Alegre: L&PM, 1994.

demarcação territorial. A partir do domínio da escrita, os índios letrados puderam desenvolver funções administrativas nas Reduções, escreveram cartas ao governador de Buenos Aires e deixaram registrada sua perspectiva sobre as decisões envolvendo o Tratado de Limites de 1750.

Assim, considerando esses pressupostos é possível repensar a formação histórica do continente de Rio Grande a partir do que Neumann (2004) designa como fronteira tripartida. Essa perspectiva visa enfatizar a atuação dos indígenas letrados que, além dos povoadores ibéricos, também escreveram a sua versão daqueles conflitos que se sucederam durante o século XVIII. Neste sentido, rompendo com uma noção tradicional de fronteira estabelecida pela historiografia em relação ao Rio Grande do Sul, se considera que a fronteira da América meridional apresentava-se tripartida entre os interesses das duas Coroas Ibéricas e a atuação política guarani possibilitada pelas práticas letradas.

Reduções de fronteira que foram (KERN, 1982), a experiência reducional desenvolvida em território sul-rio-grandense não se restringiu apenas a um processo religioso. Coetaneamente a este, houve um aspecto político do empreendimento reducional, determinado ao longo dos 150 anos dessa experiência pelas relações que estabeleciam as hierarquias políticas existentes entre os índios, os padres, a Santa Sé e a Coroa Espanhola com sua plêiade de representantes coloniais e, em consequência, os direitos e os deveres de cada parte envolvida.

Dessa forma,

a conduta real dos personagens históricos engajados na política local e o próprio desenvolvimento real do processo histórico das Missões da Província Jesuítica do Paraguai (...), devem ser sempre entendidos dentro de uma sociedade política global espanhola, ou pelo menos na sua periferia (KERN, 1982, p. 19).

Esse desenvolvimento implicava, pois, a evangelização civilizadora. Através desta, os indígenas eram considerados vassallos diretos da Coroa Espanhola, devendo pagar um tributo ao Tesouro Real, em Buenos Aires, e prestar serviços militares, quando convocados a defender as fronteiras hispânicas dos constantes avanços portugueses (KERN, 1982). Esses fatores, somados ao fato de que cada Redução contava com cerca de dois padres e até três mil índios, impunham a necessidade da formação de uma “elite indígena” que auxiliasse os inacianos em suas tarefas administrativas, fato que igualmente justifica o desenvolvimento de processos educativos nas reduções. A formação dessa elite passava necessariamente pelo colégio, onde os Guarani recebiam lições de escrita e leitura em língua guarani, sendo que sua composição não era homogênea. Os critérios de cooptação passavam pela hereditariedade, pelo talento e pela religiosidade, de forma que os padres escolhiam os filhos de caciques, aqueles que demonstravam habilidades peculiares e devoção fervorosa para compor esse seletto grupo.

Compreende-se, a partir disso, que os missionários desenvolveram o trabalho apostólico a partir de duas vias: pela redução da língua nativa e dos símbolos pictográficos. Explorar as questões

que tangenciam o ensino e as diferentes formas como se constituíram nas Reduções do Paraguai as práticas de escrita permitem que o espaço e o tempo reducional engendrado nos séculos XVII e XVIII no noroeste do atual Rio Grande do Sul sejam melhor percebidos também pela própria História da Educação.

As Missões constituíram-se, portanto, em espaços educativos onde, através da escrita, do encontro com bíblias e catecismos e da criação imagética, os Guaraní foram aproximados a uma cultura letrada identificada com os valores europeus. Como sustenta Melià “la reducción lingüística será, por lo que se ve, un trabajo en varios frentes: la escritura, la gramática y el vocabulario” (2011, p. 227). A preocupação em sistematizar as línguas nativas, seja na América espanhola como na portuguesa sempre esteve presente entre os jesuítas, e a

Companhia de Jesus, através de seus religiosos, desde o século XVI, empreendeu a tarefa de gramaticalização (e de dicionarização), tarefa que materializou-se, por exemplo, em obras como a *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil*, de José de Anchieta, publicada em Coimbra, em 1595, ou ainda, o trabalho semelhante de Antonio Ruiz de Montoya, no Paraguai, que elaborou o seu *Arte y vocabulario de La lengua Guaraní*, publicado em Madrid, no ano de 1639 (NEUMANN, 2009, p. 181).

Se política e religiosamente nas Reduções engendraram-se processos de destruição, encobrimiento e substituição²⁹¹, algumas criações admiráveis também se desenvolveram, dentre elas a sistematização da língua guaraní, o que chama a atenção para o fato de que “los españoles del Paraguay colonial eran por lo común analfabetos; no los indios. No sé con qué fundamento se sigue diciendo que el guaraní es una lengua ágrafa” (MELIÀ, 2011, p. 229).

Se inicialmente a escrita pareceu estranha aos indígenas, em seguida houve sua assimilação como instrumento de comunicação com o mundo colonial, com os padres e entre os próprios índios. É ainda Melià quem afirma que

la escritura comanda el trabajo de la escuela, presente desde los inicios en los pueblos misioneros jesuíticos y de la que saldrán numerosos copistas y escritores, lo que no sucederá en el Paraguay español. El dominio de la escritura por los ‘reductores’ y el uso de ella por los ‘reducidos’ alcanzó niveles considerables, no sólo por la cantidad de páginas escritas y hasta publicadas en libros, sino por la temática abordada en esos escritos, que abarcan la crónica, la historia, la representación diplomática, asientos de contabilidad y procesos judiciales junto con las expresiones de los testigos, entre otros asuntos (2011, p. 228).

A partir do ensino das letras, “a elaboração de catecismos, gramáticas e vocabulários em guaraní pelos jesuítas definiu as condições para a evangelização promovida nas Reduções” (NEUMANN, 2005, p. 52). A catequese assentava-se, pois, na escrita em especial, de gramáticas em língua nativa. Todavia, o aprendizado das letras não se desenvolveu de forma homogênea nas Reduções, o que propiciou o desenvolvimento de “elite letrada”. Essa elite era composta por aqueles índios principais que, cooptados pelos jesuítas, tinham sua liderança nativa valorizada e

²⁹¹Sobre os cinco processos de reconfiguração dos modos de vida nas reduções, cf.: MELIÀ, Bartomeu. *Mundo Guaraní*. Assunção, Paraguai: Banco Interamericano Desarrollo, 2011.

recebiam um tratamento diferenciado em relação aos demais indígenas. Essa política de cooptação foi um dos elementos principais para o êxito da experiência reducional na América espanhola e a própria legislação colonial prescrevia, desde o século XVI, que a distinção entre índios nobres e vassallos deveria ser produzida na colônia (NEUMANN, 2005).

Como a resistência indígena, em especial dos adultos, dificultasse a ação dos missionários, os jesuítas utilizavam diversos recursos para conquistar os caciques para sua causa, dentre eles a escolha de seus filhos para lhes ensinar a ler, a escrever, a contar, a tocar instrumentos e a cantar, de forma que

alguns meninos vão a escola. São os filhos de caciques, magistrados e funcionários; cantores e sacristãos, mais algumas crianças do povo particularmente dotadas. O objetivo do ensino impõe um limite duplo ao recrutamento e ao conteúdo. Só é dispensado aos destinados às funções públicas (membros do cabildo, contadores, copistas, sacristãos e cantores) – funções, portanto, transmitidas amplamente por via hereditária nas classes ‘superiores’ – e compreendem apenas as matérias estritamente necessárias: leitura, escrita, aritmética, canto (HAUBERT, 1990, p. 259).

Além de participarem da escola, a instrução cristã era ministrada a essas crianças que

diariamente, amiúde duas vezes por dia, as crianças são reunidas para a instrução cristã. Aprendem de cor um catecismo que os jesuítas simplificaram deliberadamente ‘de modo a não sobrecarregar a memória com várias coisas que poderiam amolá-las’. Ensina-se-lhes a dizer em qualquer ocasião estas palavras simples: ‘Ó Jesus! Ó Maria!’; será sua prece até que consigam recitar adequadamente o rosário (HAUBERT, 1990, p. 125).

Mas uma educação pelo trabalho também foi desenvolvida nas Reduções e envolvia todos os meninos que não eram estudantes, assim como as meninas. Após a missa, essas crianças tinham a obrigação de participar dos trabalhos destinados à comunidade. Separados, meninos e meninas desempenhavam atividades distintas; os primeiros arrancavam as ervas daninhas nos campos do Tupambaé, limpavam os caminhos, levavam telhas ao forno, semeavam e colhiam milho, cuidavam da horta e lavavam o colégio aos sábados. Já as meninas colhiam algodão ou afugentavam papagaios e outros pássaros dos campos comuns através de gritos e palmas. Quando iam aos campos, as crianças sempre levavam a imagem de Santo Isidro, padroeiro dos camponeses e recebiam os ensinamentos cristãos através da oralidade, num processo de leitura pelo ouvido (CHARTIER, 1994).

Catequese associada à instrução e a cooptação das lideranças nativas, eis a estratégia educadora posta em prática nas Reduções da Província Jesuítica do Paraguai. Expressão principal dessa estratégia foi a criação dos cabildos indígenas em cada povoado, como adaptação dos cabildos espanhóis para a acomodação da elite indígena. Uma vez iniciados no mundo das letras através da frequência à escola da Redução, os filhos dos caciques e aqueles outros meninos e homens adultos que demonstravam maiores habilidades para o aprendizado da escrita, passavam a conformar uma organização político-administrativa com assentos reservados nos cabildos.

Atuando como intermediária entre o mundo nativo e o jesuíta, essa elite guarani da qual

faziam parte os cabildantes desenvolvia funções associadas ao gerenciamento administrativo, religioso e cultural de cada redução, sendo que sua principal função era manter as relações com a sociedade colonial. O cabildo constituía-se, pois, como espaço privilegiado de contato com a escrita que costumava ser conjugada com o ensino da música, da escultura e dos ofícios. Entre os cabildantes, muitas foram as manifestações de familiaridade com a escrita, em especial por parte dos mayordomos (administradores de estâncias e armazéns) e dos *quatiàapoharas* (secretários) (NEUMANN, 2007).

Com relação às materialidades e suportes da escrita guarani, estes podiam ser orgânicos ou inorgânicos. Cabe apontar, neste aspecto, que “não há texto fora do suporte que o dá a ler” sendo que a compreensão de um texto está intimamente relacionada às “formas através das quais ele atinge seu leitor” (CHARTIER, 1994, p. 17). Nas Reduções, o uso do papel, inicialmente restrito aos padres, do couro, da pedra, do barro e até mesmo da madeira como suporte de escrita “são indicadores das motivações que perpassam o exercício das capacidades gráficas, e podem revelar intenções de distintas naturezas” (NEUMANN, 2005, p. 96).

A partir desses pressupostos é possível ter o conhecimento de que as estratégias de evangelização sofreram variações inclusive em detrimento dos materiais disponíveis para a escrita. Inicialmente, os trabalhos apostólicos foram desenvolvidos a partir do uso de materiais simples como a “cruz escrita”. Além de sagrada, a cruz “passou a ser portadora da palavra escrita, com uma terminologia própria em língua guarani para denominar esse objeto” (NEUMANN, 2005). Essa “escrita exposta”²⁹² tinha igualmente como objetivo atingir os públicos externos, ou seja, os colonizadores ibéricos. Um exemplo dessa escrita em cruz, trazido por Neumann, era a demarcação de território quando os povoados missionários pleiteavam a posse de ervais.

Os primeiros anos de evangelização foram marcados pelo uso de materiais duráveis, enquanto que quando a alfabetização consolidou-se no século XVIII, houve uma alteração no uso dos suportes de escrita e uma maior utilização do papel. Quanto às tipologias textuais, essas englobavam desde o bilhete usado na comunicação mais direta entre os próprios Guarani, as cartas usadas como meio de comunicação com a sociedade colonial, memoriais, diários, relatos pessoais, atas de cabildo e narrativas históricas, cujos textos ordenados cronologicamente compilavam os principais acontecimentos registrados nas reduções. Exemplo dessas produções foi a “reação escrita” (NEUMANN, 2005) dos Guarani face aos acontecimentos desencadeados pelo Tratado de Madrid, de 1750.

Contrários às cláusulas do Tratado, os Guarani fizeram um intenso uso da escrita epistolar destinada aos padres e a Coroa Espanhola, engendrando uma “batalha de papéis” que precedeu o conflito bélico de 1754 (NEUMANN, 2009). O objetivo que impulsionava os Guarani a escrever

²⁹²Cf. PETRUCCI, Armando. La ciencia de la escritura: primera lección de Paleografía. Buenos Aires: Fondo de La Cultura Económica, 2002.

era o de tentar impedir os rumos dos acontecimentos envolvendo a assinatura do Tratado entre as coroas Espanhola e Portuguesa. No período demarcatório dos novos limites ibéricos a aliança existente entre jesuítas e guaranis é desfeita. A partir daí, a escrita foi utilizada pelos indígenas como instrumento das práticas de autogoverno (NEUMANN, 2009), na manifestação de desacordos e de suas opiniões.

Se o mundo da escrita ficou restrito a um pequeno grupo de índios missioneiros – a elite letrada – com a leitura o mesmo não ocorreu. Neste aspecto, os pressupostos teóricos da História Cultural e, em específico de Roger Chartier a respeito das práticas de leitura abrem espaço para outra dimensão das Reduções. Inferindo que a História Cultural dá conta de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, torna-se pertinente analisar os processos educativos nas Reduções não como meros prolongamentos de modelos europeus, assim como a história da produção escultórica não deve ser redutível em todo o seu processo ao longo dos 150 anos de experiência reducional a uma ideia de cópia.

Ler não implica necessariamente o domínio da escrita, postula Chartier (1994), uma vez que este ato pode se processar através de várias maneiras, quais sejam, “ler diretamente”, “ver-ler” e “ouvir-ler”. Nas Reduções, esta última prática foi recorrente, e aqueles que tinham o domínio das letras “ao praticarem leituras em voz alta para pequenos públicos, facultavam aos iletrados ou analfabetos o acesso ao mundo da cultura escrita, das práticas letradas” (NEUMANN, 2005, p. 70). Conforme destaca Neumann, uma avaliação dessa natureza implica “a construção de uma tipologia ainda que provisória da delegação da leitura e da escrita, que apreenda horizontal e verticalmente, o alcance dessas práticas letradas” (2005, p. 71). Por uma delegação horizontal o autor compreende uma leitura, cujas mensagens padronizadas são dirigidas à coletividade, enquanto que por delegação vertical entende-se um alcance restrito da leitura, dirigida a um grupo específico a lugares reservados.

Não sendo resultado exclusivamente de práticas de leitura direta, a aprendizagem dos textos canônicos era feita a partir da audição dos mesmos através de leituras coletivas, cujos momentos ocorriam na praça da Redução ou, “preferencialmente nos refeitórios ou durante a celebração das missas, regra comum em sociedades de tradição clerical” (NEUMANN, 2005). Percebe-se a partir disso uma estreita relação entre a leitura e o exercício de memória, característico da cultura Guarani, marcada pela oralidade e pela transmissão mnemônica de seus elementos.

No século XVIII a partir da instalação de uma prensa tipográfica de madeira com tipos fundidos em chumbo e estanho na Província de Tucumán, começam a ser impressas nas Reduções obras em língua guarani absolutamente relacionadas às atividades religiosas. Durante muito tempo a tipografia criada pelos inicianos foi a única no Paraguai e no Rio da Prata,

a princípio, os missionários utilizaram o já mencionado talento de copista dos guaranis, e as letras de imprensa por eles forjadas eram tão perfeitas que chegavam a enganar os peritos: pode-se admirar esse talento em grande *in-fólios* ainda conservados em algumas bibliotecas. Por várias vezes os jesuítas haviam tentado trazer da Europa um frei tipógrafo e o material necessário à atividade tipográfica: na Espanha a impressão de livros em guarani era muito difícil e o encaminhamento dos exemplares demasiado caro e aleatório. Em 1770, finalmente o padre J.B Neuman consegue com os meios disponíveis construir uma pequena tipografia e fundir no estanho os caracteres, entre os quais muitos são específicos da língua guarani. Os livros editados são normalmente em espanhol ou guarani, e o número de exemplares é muito reduzido. A maioria das obras são manuais para uso dos missionários e catequistas (...), mas também obras de astronomia, por exemplo (HAUBERT, 1990, p. 212).

No ano de 1768 por ocasião da expulsão dos padres jesuítas, Francisco Bruno de Zavala, nomeado Governador de Buenos Aires e Administrador dos Sete Povos, inventaria todos os bens encontrados nos sete povoados missioneiros. A quantidade de livros encontrados em algumas reduções é expressiva e sugere que as bibliotecas dos povoados eram bem providas. Na redução de São Francisco de Borja foram inventariados mais de duzentos livros em língua guarani, tais como o *Catecismo da Língua Guarani* e *Tesoro de La Lengua Guarani*, ambos do Padre Montoya. Em São Nicolau são encontrados, além de dez livros de orações para finados, duzentos e trinta e nove livros sem especificação sobre o assunto. Na Redução de São Luís Gonzaga, conforme o inventário foi encontrado trezentos e dez obras. Deste montante, dezoito volumes correspondiam ao *Doutrinas e Ejemplos*, em língua guarani; vocabulários; quarenta livros pequenos, quatro breviários completos; livros de batismo e encomendação; livros de matrícula; livros de música, manuais e outros. Em São Miguel Arcanjo foi levantado a quantia de oitenta e seis livros em língua guarani e vinte e cinco livros de ouro. A Redução de São Lourenço Mártir contava com um catálogo de cento e três livros, enquanto que na Redução de Santo Ângelo Custódio as obras catalogadas chegam a cento e vinte duas, dentre as quais um exemplar da Explicação do Catecismo, em guarani, um exemplar do Vocabulário Guarani, do padre Montoya, um exemplar do Tesouro da Língua Guarani, de Ejusdem, um exemplar de Arte Guarani, de Ejusdem. Finalmente, na Redução de São João Batista foi inventariado trezentos e vinte livros de prata e setenta e um livros de ouro (NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2008).

A participação ativa dos Guarani nas tarefas de sistematização da língua a partir da elaboração de gramáticas e de produção de livros, bem como os usos inesperados que fizeram da escrita em momentos singulares da vida reducional, abre uma perspectiva de entendimento sobre as relações travadas entre indígenas e jesuítas que não se restringe ao binômio resistência/dominação (NEUMANN, 2005). Neste aspecto, “no sólo, ni principalmente, el jesuíta el que hace la reducción, sino el mismo Guarani” (MELIÀ, 2011, p. 184). O protagonismo do empreendimento reducional não foi desenvolvido apenas pelos jesuítas, tendo sido a participação das parcialidades indígenas imprescindível para o desenvolvimento da ação missionária. As Reduções da Província Jesuítica do

Paraguai atingiram um alto grau de desenvolvimento expresso ora na criação da tipografia, ora na criação da primeira fundição de ferro da América Latina, na Redução de São João Batista.

O trabalho educativo dos padres inacianos se efetivou também através da reconfiguração dos padrões culturais nativos, por meio do ensino da escultura e da pintura como ofícios²⁹³, assim como da música e do teatro. As oficinas de cada redução caracterizaram-se como espaços de aprendizado dos ofícios voltados a pintura e ao entalhe em madeira dos quais, entretanto, nem todos os guaranis podiam participar. Como no ensino das letras, apenas os filhos dos líderes indígenas tinham acesso a esse aprendizado e, algumas vezes, também aqueles que demonstravam muita habilidade. Em relação ao teatro, os relatos dos padres informam que eram encenadas apresentações na praça de cada redução, sobretudo, em dias de festividade católica, cujos textos traziam alguma prédica moral. Educava-se não apenas pelos olhos e gestos, mas também pelos ouvidos. O ensino da música²⁹⁴ nas reduções orientais foi efetivado pelo padre Antonio Sepp e pelo irmão Domenico Zipoli, que ensinavam também como se construíam os instrumentos. Cítolas, violas, instrumentos de sopro, todos produzidos com distintos materiais encontrados na região, como cabaças e mesmo casca de tartaruga.

Nas oficinas de pintura e escultura, inicialmente sob orientação de um padre e depois, sob a supervisão de algum guarani que se tornava mestre, os nativos pintavam e esculpiam imagens sacras destinadas ao adorno dos altares das igrejas e dos nichos domésticos. Nenhum remanescente das pinturas feitas nos sete últimos povoados restou como vestígio material desta prática nas reduções, pois, a ação do tempo e, principalmente, a ação destruidora humana contribuíram para essa inexistência. Já as esculturas em madeira policromada compõem atualmente o acervo de diversos museus no Rio Grande do Sul, sendo o Museu das Missões aquele que possui um acervo mais expressivo.

Como estratégia de aproximação entre os europeus e as populações nativas, o uso de imagens iconográficas na América espanhola desenvolveu-se em diferentes fases. Primeiramente foram objetos de destruição quando uma “epidemia de imagens” invadiu o cotidiano das populações indígenas mexicanas no processo de substituição de suas imagens por outras católicas, converteram-se, assim, em instrumentos de persuasão e, finalmente, suportes de expressão de uma mestiçagem cultural – tanto no contexto mexicano quanto no reducional na Província do Paraguai. No que concerne à noção de cultura mestiça, uma importante contribuição para o entendimento dessa questão é o conceito de *mestiçagem* cunhado por Serge Gruzinski, que utiliza o termo para “para designar as misturas que ocorreram em solo americano no século XVI, entre seres humanos,

293 Nas reduções a pintura e a escultura não eram tomadas como atividades artísticas e seu ensino visava o aprendizado dos ofícios de pintar e esculpir. Sendo assim, aqueles que o aprendiam não eram considerados artistas, na acepção moderna deste termo, mas como artífices.

294 Sobre este assunto, cf. PREISS, Jorge Hirt. A música nas Missões Jesuíticas nos séculos XVII e XVIII. Porto alegre: Martins Livreiro, 1988.

imaginários e formas de vida, vindos dos quatro continentes – América, Europa, África e Ásia” (2001, p. 62).

Na América espanhola, mais especificamente no México e no Peru, a introdução de uma religião monoteísta proposta pelos espanhóis, fez-se a partir de uma violenta campanha de idoloclastia que destruiu os ídolos cultuados pelos nativos. Já no sul da América a situação ganha outros matizes, inexistindo um processo de destruição e substituição de imagens, uma vez que, diferentemente dos indígenas mexicanos, os guarani não idolatravam imagens. Na Província Jesuítica do Paraguai, foi a partir da sistematização de uma língua – o guarani, e de uma linguagem – a visual – que os padres da Companhia de Jesus empreenderam seus trabalhos apostólicos junto aos indígenas reduzidos. Sendo assim, o processo desenvolvido no contexto reducional não foi de substituição, mas de imposição de imagens, o que engendrou uma cultura mestiça, resultante da “interpenetração e da conjugação dos contrários” (GRUZINSKI, 2001, p. 45).

O conceito de “conjugação de acervos” (THEODORO, 1995) constitui-se como uma ferramenta conceitual utilizada para problematizar as trocas culturais travadas entre europeus e indígenas. Esse conceito implica, ao contrário da crença no desaparecimento de padrões nativos, em reconhecer as possibilidades de convívio intercultural, de circulação de padrões culturais, de intercomunicação e criação. Em síntese, pensar em conjugação de acervos e em cultura mestiça implica considerar a existência de duas formas culturais distintas cujo encontro num mesmo plano espaço-temporal engendra novas formas culturais e, sobretudo, uma pluralidade dos empregos e compreensões a partir das distintas apropriações feitas dos objetos.

As esculturas produzidas nas Reduções eram feitas com objetivos religiosos relacionados à explicação da ordem do universo, à devoção e à persuasão a um modelo de vida observado nas imagens sacras. Vale lembrar que no contexto reducional, os Guarani envolvidos na produção escultórica eram chamados de *mba'ekuaáva* (conhecedores de fazer bem as coisas) ou *santo apoháva* (fazedores de santos) (AHLERT, 2012, p. 95). Muitos elementos nativos foram acrescidos aos moldes europeus a partir da intervenção indígena nas oficinas. Essas intervenções podem ser percebidas facilmente tanto nas esculturas em madeira como em cantaria, onde aparecem os referentes naturais do ambiente indígena, como a folha da alcachofra, as flores campestres e os frutos como o apepu e o milho, figuras que “antes de serem ornamentais, são simbólicas” (BOFF, 2004, p. 132). Os princípios da fé cristã e da vida civilizada são constantemente reafirmados pelo conjunto de signos usados, “principalmente pela figura do anjo, que é o testemunho das ações pessoais” (BOFF, 2004, p. 132).

Um dos santos do panteão católico que muito frequentemente era usado como modelo de comportamento era Santo Isidro, representado como lavrador. Encontrado nas capelas próximas às plantações, sua imagem lembrava a paciência e o trabalho, duas virtudes cristãs essenciais que os

Guarani – em seu seminomadismo e despreocupação com o futuro e a acumulação de bens – deveriam assimilar pelo exemplo. Presentes também nas igrejas e nos nichos das residências, as imagens sacras tinham sua simbologia que reafirmava os valores cristãos.

O Concílio de Trento²⁹⁵ já prescrevia a utilização da imagem como meio de instruir o povo e solidificar a fé, levando as pessoas a imitar o exemplo dos santos. A ação dos jesuítas operou em um campo de comunicação por meio das imagens que engendrou processos de persuasão à devoção, ou seja, da redução da vida religiosa à práxis, o que implica não mais o pedido do devoto por verdades supremas, mas a eleição de certo padrão comportamental. Assim, por meio dessa “política das imagens” a Igreja queria enunciar e impor verdades da fé, condicionando as ações dos homens através da imagem barroca de devoção (ARGAN, 2004). Esta,

não exalta a figura histórica, mas tende ao realismo ou, principalmente, ao naturalismo. O seu objetivo é mostrar que a virtude heroica não é coisa apenas dos antigos e dos grandes, mas que qualquer um pode tornar-se santo, vivendo no mundo e cumprindo com alma devota os próprios deveres sociais (ARGAN, 2004, p. 59).

O maravilhamento é o fim declarado das imagens barrocas e isso implica a suspensão das atividades intelectivas e a ativação dos sentimentos que devem ser educados, pois são o móvel da ação. Agindo em uma zona sentimental, a imagem barroca opera com a imaginação, desenvolvendo-a e educando-a tanto quanto aos afetos. No que concerne à devoção, o objetivo é mostrar, sobretudo, que a glória celestial pode derramar-se sobre todos, mas é preciso orar aos santos, devotando-os à fé, já que “mais que os heróis, os confessores, os mestres, os mártires da fé, os santos agora são preceptores e advogados” (ARGAN, 2004, p. 103). Dessa forma, as figurações devocionais procuram imprimir no devoto um sentimento de humildade, a atitude essencial para entrar em contato com Deus.

Exemplo e estímulo, a imagem é pensamento e solicitação a agir, e a produção escultórica nas Reduções não teve outro objetivo senão o de estabelecer um canal de comunicação entre padres e indígenas pela via da percepção sensorial. As oficinas se constituíam como espaços de produção de imagens que operavam não no campo artístico, mas naquele concernente à realidade enquanto produto das representações pelas quais o mundo nativo ganhava sentido. Para os indígenas as imagens sacras representavam a presença viva de um ente divino que os observava, cujo modelo deveriam seguir se quisessem a intervenção da santidade junto a Deus (SCHADEN, 1974).

Palavras finais

A História da Educação possui um caráter multifacetado e pluridisciplinar, constituindo-se como campo de reflexões que abrangem desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização (BASTOS; STEPHANOU).

²⁹⁵Realizado entre 1545 e 1563, foi convocado pelo Papa Urbano III para assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica no contexto da Reforma Católica. Também é conhecido como Concílio da Contra-Reforma.

Nesta esteira de pensamento, pensar sobre a História da Educação no Rio Grande do Sul durante o período colonial implica levar em consideração a ação missionária dos jesuítas junto à população, entendendo todo trabalho de conversão aos modos de vida europeus como fenômenos educativos. Nem sempre este processo foi desenvolvido nos colégios jesuítas, como é possível observar no caso dos Sete Povoados Missionários do segundo ciclo jesuítico-guarani, que não contavam com os referidos colégios, tendo nos espaços das oficinas e nas atividades cotidianas seus loci educativos. A experiência missionária sinaliza, pois, para a compreensão dos diferentes processos educativos travados em distintos tempos e espaços.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Jacqueline. **Estátuas andarilhas, as miniaturas na Imaginária Missionária: sentidos e remanescências**. Porto Alegre, 2012. 368 f. il. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2012.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco**. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOFF, Claudete. **A Imaginária Guarani: o acervo do Museu das Missões**. Santo Ângelo: EDIURI, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Brasília*. Editora da UnB, 1994.
- HAUBERT, Maxime. **Índios e jesuítas no tempo das Missões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- NASCIMENTO, Anna Olímpia; OLIVEIRA, Maria Ivone de Avila. **Bens e riquezas das Missões**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008.
- NEUMANN, Eduardo dos Santos. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)**. Rio de Janeiro, 2005. 318 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História Social. Rio de Janeiro, BR-RJ, 2005.
- NEUMANN, Eduardo dos Santos. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. **Topoi**, vol 8, n. 15, jul.-dez. 2007, p. 49-79.
- NEUMANN, Eduardo dos Santos. “De letra de índios” cultura escrita e memória indígena nas reduções guaranis do Paraguai. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41, jan/jun. 2009, p. 177-196.
- QUEVEDO, Julio. **As Missões: crise e redefinição**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História, memória e história da educação**.

In: ____ (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

THEODORO, Janice. **América Barroca**: temas e variações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira-EDUSP, 1992.

PINTURA ARTÍSTICA E PRÁTICAS DE LEITURA: Vestígios em obras DE ELISEU VISCONTI (Brasil, 1910 – 1930)

Maria Stephanou
mastephanou@gmail.com

Viviane Paliarini
vivianpaliarini@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEDU

Resumo:

Práticas de leitura representadas a pintura artística de Eliseu Visconti, é o tema central desta comunicação que se detém na apreciação de representações diversas de experiências de crianças em torno ao ler manifestas nas produções do artista brasileiro Eliseu Visconti, entre 1910 e 1930. Discute as possibilidades de pesquisa histórica a partir de documentos visuais, especificamente a pintura artística. Lança um olhar sobre os modos de ler representados em distintos espaços de sociabilidades da vida cotidiana em que as crianças se fazem presentes. A estratégia analítica do estudo está fundamentadas na história cultural e inscreve-se no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, uma vez que busca compreender os lugares, os modos e os usos do ler de crianças em suas relações cotidianas.

Da raridade dos indícios à história das práticas de leitura

As pesquisas que visam contribuir à história da leitura enfrentam dois desafios que refletem as dificuldades enfrentadas por este campo de estudos. A primeira diz respeito à necessidade de pensar a história da cultura escrita a partir de um deslocamento do olhar, em especial dos objetos aos usos e manuseios do escrito e do impresso. Isso significa ultrapassar aqueles estudos focados exclusivamente sobre os impressos e os livros, em geral baseados em dados estatísticos relativos às edições e ao mercado livreiro. Assim, não é possível, como dizem Certeau e Chartier, fazer uma história do livro sem leitores. . O segundo desafio refere-se à raridade dos vestígios das práticas leitoras, igualmente registrado pelos dois autores antes mencionados. Para Chartier (1999), a pesquisa neste campo constituiu um desafio inquietante uma vez que a leitura é uma prática que “raramente deixa marcas, e que ao dispensar-se em uma infinidade de atos singulares, liberta-se de todos os entraves que visam submetê-la” (CHARTIER, 1999, p.11).

Convém destacar a ideia de leitura como uma prática cujos vestígios são raros e, ao contrário das certezas normativas impostas pelos enquadramentos redutores, a leitura é uma prática de gestos singulares e de difícil quantificação. Assim, eleger a pintura artística como indício documental à análise das práticas de leitura de crianças é percebê-la contendo um conjunto de pistas e vestígios históricos, que em determinados momentos ou para determinados objetos, podem ser as únicas evidências dessas práticas. As imagens são capazes de representar as gestualidades e os contextos que envolvem as práticas do ler, auxiliam a “reconstituir a diversidade de leituras mais antigas a partir de seus vestígios múltiplos e esparsos” (CHARTIER, 1992, p. 215).

Reconstruir a história das práticas de leitura de crianças no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX é, assim, enfrentar um trabalho historiográfico de duplo desafio. Primeiro, como destacado antes, a leitura é uma prática múltipla, mas de difícil registro, uma prática marcada pela raridade de suas inscrições e vestígios. Segundo, por se tratar das práticas de leitura das crianças, exacerba-se a raridade das evidências, considerando-se o estatuto sociocultural das crianças no período histórico examinado.

Na difícil busca de indícios das práticas das crianças em torno ao ler, a pintura artística emerge como vestígio, duplamente relevante: por sua expressão, própria a um tempo, e por seu conteúdo, pela mediação das experiências de um sujeito pintor que produz representações, por vezes ancoradas em sua experiência histórica. A pintura, compreendida como expressão cultural de um tempo, está para além do registro ou da reprodução de um momento vivido, pois que se constitui como uma manifestação cultural, uma forma de perceber ou imaginar o outro, em um outro tempo, e representá-lo.

A pintura artística e o documento histórico

O legível e visível têm fronteiras e lugares em comum, redescobrimientos parciais e encavalamentos incertos. (MARIN,1996, 117)

O uso de imagens na pesquisa histórica tem variado no decorrer do tempo, seja devido ao estatuto conferido às imagens frente a outros documentos, seja quanto aos seus usos e suas funções, que em geral estiveram atrelados à figuração e a ilustração do discurso histórico. As imagens, por muito tempo, serviram como uma prova de veracidade do conhecimento científico produzido por outras “fontes oficiais” de pesquisa. Pelos seus “encavalamentos incertos” (MARIN, 1996) elas complementavam, agregavam, comprovavam, mas não eram em si mesmas tomadas como corpus documental principal à produção do conhecimento histórico.

As transformações que afetaram a pesquisa histórica desde os anos 1970 e, em especial, a configuração do que hoje designamos História Cultural, insistem na possibilidade, e mais que isso, na necessidade de investigações para além dos “documentos oficiais”, cuidadosamente selecionados, catalogados e arquivados pela tradição. Assim, contemporaneamente muitos outros e diversos documentos são alvos de atenção dos historiadores e se mostraram fundamentais para as intencionalidades das pesquisas neste campo. Burke (2004) sugere que a visibilidade destes documentos decorreu dos interesses pela pesquisa da história da vida cotidiana, das mentalidades e da cultura material. Para o autor, “não seria possível desenvolver a pesquisa nesses campos

relativamente novos se eles estivessem limitados às fontes tradicionais, tais como os documentos oficiais produzidos pelas administrações e preservados em seus arquivos” (BURKE, 2004, p.11).

As imagens rompem com os silêncios e “falam onde o texto se cala”²⁹⁶, emergem como indícios históricos no tempo, carregam consigo um potencial cognitivo (MENESES, 2003), pois permitem uma produção de conhecimento a partir de seus usos. São elas inscrições de uma cultura e do modo como as sociedades representavam a si mesmas e a relação com seus objetos e artefatos. Os artistas representam a relação com os outros e com o mundo.

A comunicação Integra um estudo mais amplo em andamento e que tem como principal objeto de análise a pintura artística brasileira no período de 1890 -1940 e as representações de crianças em situações em que o ler está presente. No grupo de pesquisa, outros estudos foram desenvolvidos e ofereceram pistas e questões teórico-metodológicas importantes no percurso aqui desdobrado, em especial as produções de Edison Luiz Saturnino (2005; 2011). Aqui, tomamos como referência um recorte do corpus empírico reunido até o momento, enfatizando a produção do artista Eliseu Visconti, a partir de um conjunto de imagens produzidas pelo autor no período de 1895 a 1930. A atenção se volta às modalidades de leitura que compõem nas obras selecionadas deste artista, com base nos conceitos do historiador Roger Chartier.

A partir da inspiração nos pressupostos da História Cultural, procura deslocar o olhar exclusivo dos objetos de leitura para as práticas do ler (CERTEAU, 1994), ou seja, busca compreender os modos, os usos e as utilizações dos objetos de leitura, neste caso das crianças em suas relações cotidianas em torno ao ler. Este olhar permite inscrever a investigação mais especificamente no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, com atenção especial às práticas culturais e sociais relacionadas aos modos de ler das crianças, além de possibilitar a reflexão sobre os objetos, lugares e corporeidades implicadas nas representações de leitura.

Do conjunto de imagens produzidas por Eliseu Visconti, foram identificadas treze que apresentam crianças e artefatos escritos. Destas, quatro serão tomadas para análise com vistas à compreensão das práticas de leitura de crianças. Foram escolhidas porque estabelecem uma intersecção da leitura com a escola, sugerida nos títulos atribuídos às obras. Estas quatro imagens foram produzidas entre os anos de 1910 a 1930.

A análise dessas obras requer uma atenção especial, pois não basta, apenas, a observação direta e pura das imagens. Como sugere Marin, “olhar um quadro não é perceber um objeto. Não é tão simplesmente ver” (1996, p. 125). Para o autor, ver é o mesmo que naturalmente receber com o olho e um quadro necessita mais do que isso, necessita de um meio de conhecer bem este objeto, perceber e discernir o que são signos e anunciar e declarar as significações destes.

²⁹⁶Expressão utilizada pelo historiador Michel Vovelle (1979) e referida por BURKE (2004), ao afirmar que o uso de fontes iconográficas é de fundamental importância para o trabalho de pesquisa, por estarem em uma condição que transcende o papel anteriormente empregado de comentário ilustrado dos textos escritos.

No trabalho com as imagens é importante ter claro que elas não são traduções do real, não reproduzem o passado e nem tampouco são reflexos puros da realidade. Mesmo que as “pinturas tenham sido frequentemente comparadas a janelas e espelhos, imagens são constantemente descritas como “refletindo” o mundo visível ou o mundo da sociedade” (BURKE, 2004, p. 36).

Nesta comunicação, as imagens são concebidas como documentos da pesquisa e partimos de três premissas necessárias à análise das mesmas. Em primeiro lugar, concebemos que elas são produtos de um tempo e, portanto, necessitam ser pensadas em seu contexto de criação (social, político, cultural, etc.). Segundo e de acordo com Burke (2004), as imagens nem sempre foram produzidas com a intenção de serem utilizadas por historiadores em um tempo futuro, portanto, não têm o compromisso de operar sob um regime de tradução do real. A pintura é uma manifestação artística, composta por um sistema de convenções e intenções que mudam de acordo com o tempo e o espaço em que são produzidas. Terceiro, a partir de Pesavento (2012), elas são representações da realidade e operam por regimes de verossimilhança com o real. São fragmentos que nos permitem aproximações possíveis, ao tempo que não possuem uma correspondência exata entre o que representam e a realidade em que foram produzidas. Produzem legitimidades, sendo importante destacar que, muitas vezes, foram elaboradas a partir de uma idealização do real, não registrando a realidade social, mas as ilusões sociais, as performances especiais deste ideário social. A reflexão sobre os limites e as possibilidades das imagens à produção historiográfica, aponta a vigilância necessária e a compreensão de que as imagens de crianças em cenas de leitura são representações das práticas de leitura do tempo a ser analisado e não as práticas em si mesmas. Apresentam elementos e gestualidades que integram práticas de um tempo. O historiador não transcreve o real ao analisar uma imagem, mas a ele a interpreta e atribui ao real passado um sentido novo que não coincide inteiramente com a experiência criadora e ficcional do artista. A pintura, como representação, procura exhibir algo, torna presente através de um signo visível, convenções, práticas, símbolos partilhados em um momento. É o historiador que transforma a pintura em dado histórico, que o leva a interpretar as convenções, práticas, símbolos representados, de modo a narrar e reconstruir o passado. .

Entre produções e representações: O artista e o corpus documental

Como já foi anunciado anteriormente, Eliseu Visconti, artista brasileiro do início do século XX produziu muitas obras, dentre as quais um conjunto em que podemos entrever crianças em situação de leitura. Com o intuito de contextualizar a produção do artista, apresentamos alguns traços biográficos de seu itinerário e, na sequência, apresentamos as quatro imagens sobre as quais nos detivemos devido ao recorte aqui proposto.

O itinerário do artista baseia-se nas informações disponibilizadas no site www.eliseuvisconti.com.br, onde é possível encontrar uma biografia mais detalhada do autor e um rico acervo on-line de suas obras. Nele encontram-se catalogadas cerca de 900 obras, entre pinturas a óleo, aquarelas, desenhos e cerâmicas.

Eliseu d'Angelo Visconti nasceu em 30 de julho de 1866 na Vila de Santa Catarina, Comuna de Giffoni Valle Piana, Província de Salerno, Itália. Filho de Gabriel d'Angelo e Christina Visconti, imigrou para o Brasil com sete anos de idade. Estudou no Liceu de Artes e Ofícios e na Academia Imperial de Belas Artes, onde foi discípulo de Zeferino da Costa, Rodolfo Amoedo, Henrique Bernardelli, Vitor Meirelles entre outros.

Em 1892, vence o concurso da República para o prêmio de viagem ao estrangeiro, da Escola Nacional de Belas Artes, seguindo no ano seguinte para a França e sendo admitido na *École Nationale des Beaux-Arts*, estudando também na *École Guérin* onde foi aluno de Eugène Grasset, considerado uma das mais destacadas expressões do Art Nouveau. Frequentou também a Academia Julian e em importantes trabalhos do período de sua formação na França, demonstra influências dos movimentos simbolista, impressionista e art-nouveau.

De volta ao Brasil, “outra luminosidade e outras cores exerceriam influência sobre ele, levando-o a criar um impressionismo próprio, retratado em suas paisagens de Teresópolis, cheias de atmosfera luminosa e transparente, de radiosa vibração tropical”²⁹⁷. Visconti produziu no Brasil uma obra de valor universal, utilizando como instrumental, ao longo de suas diversas fases, técnicas e influências naturalistas, renascentistas, realistas, pontilhistas, impressionistas e neo-realistas. Falecido em 15 de outubro de 1944, suas obras o colocaram como o mais expressivo representante do impressionismo no Brasil e figura exponencial no surgimento da pintura moderna, além de ser considerado um pioneiro do design em nosso País.

Em uma breve observação da produção artística de Eliseu Visconti, percebemos que a temática do cotidiano é um fio condutor de muitas de suas obras. Há uma grande incidência de imagens que contemplam em seus temas as ações de pessoas simples, desenvolvidas no cotidiano dos subúrbios. Grande parte de sua produção é retratada ao ar livre e a temática da leitura é recorrente em suas obras, como podemos observar na figura de número 1.

Imagem 1

A família do artista. 1920. Óleo sobre tela. Coleção Particular.



Fonte: http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1920.htm

A relevância da produção de Eliseu Visconti para o cenário artístico brasileiro fica evidenciada em sua trajetória aqui brevemente descrita. Vale destacar que neste período a produção artística brasileira toma como eixo privilegiado cenas das práticas cotidianas dos sujeitos brasileiros. Dai uma possibilidade de investigar a leitura e, sobretudo a criança. A maior liberdade na composição dos temas da pintura artística constitui a principal evidencia do recorte temporal escolhido para esta comunicação.

As representações das cenas de leitura de crianças na obra de Eliseu Visconti que apresentam uma intersecção com a instituição escolar são especialmente destacadas aqui. Essas imagens foram escolhidas a partir de seus títulos, que sugerem alguma relação com as práticas escolares. São em número de quatro e estão reproduzidas a seguir.

Imagem 2

Deveres 1910. Óleo sobre tela. Dimensões: 60 x 80 cm. Coleção Particular.



Fonte: www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/Deveres.asp

Imagem 3

A caminho da escola, 1928. Óleo sobre tela. Dimensões 65 x 80. Acervo: Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro.



Fonte: <http://www.eliseuvisconti.com.br/>

Imagem 4

Menino com livro, 1912. Óleo sobre tela. Dimensões: 126,5 x 95. Coleção Particular.

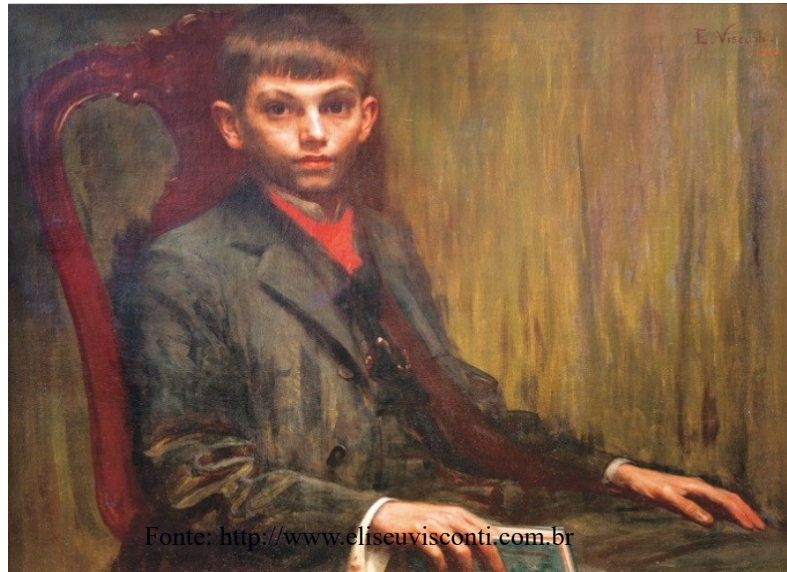


Imagem 5
Lição no meu jardim, 1930. Óleo sobre tela. Dimensões: 81 x 65. Coleção Particular.



Fonte: <http://www.eliseuvisconti.com.br/>

O que estas imagens têm a dizer? Quais indícios das práticas de leitura podemos perscrutar? Que modos de ler estão postos em representação? Essas imagens oferecem vestígios significativos para pensar as crianças em relação às práticas de leitura do período em que foram produzidas. Possuem um caráter narrativo de seu tempo e como afirma Alberto Manguel a imagem “amplia o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (2001, p.27).

Este pequeno conjunto da produção artística de Eliseu Visconti, pode ser interpretados a partir de quatro aspectos: a temática das produções, os espaços e lugares representados, os objetos/suportes de leitura, e na expressão de Saturnino (2011) o corpo leitor.

Observamos nessas imagens em que a temática da leitura está contemplada que nelas, igualmente a leitura está associada à criança, principal sujeito a ser representado e inscrito em distintas maneiras de ler. Uma caracterização particular: as representações de leitura estão retratadas em intersecção com a escola. Tal caracterização se assenta ainda na presença das palavras livro, escola, lição e deveres, nos títulos atribuídos a essas quatro obras. Sendo assim, este conjunto de imagens diz respeito a práticas de leitura que envolvem crianças em contexto escolar, o que não significa dizer que estas representações foram realizadas em um espaço escolar, ou para representar um contexto escolar, mas sim por crianças imersas nesse contexto.

O ato de ler está representado em dois espaços distintos: o primeiro é interno, podendo ser em uma casa ou na própria escola. Este fato pode conferir à leitura um caráter de dever da tarefa escolar, reafirmado na expressão compenetrada das crianças leitoras das imagens 2 e 4. O segundo espaço de representação da leitura demonstra que a mesma pode acontecer para além dos muros, escolares ou não, representando situações de leitura no jardim de casa e em frente à escola, como se observa nas imagens de número 3 e 5.

Nessas imagens, observamos que as práticas de leituras das crianças do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, não estão representadas apenas no foro privado da família, mas acontecem em distintos espaços, como por exemplo, um jardim. Podemos inferir que escapam da tutela de um adulto, seja no espaço doméstico ou escolar. A leitura parece adquirir características de uma prática mais livre e menos normativa, um momento de fruição do leitor e seu objeto de leitura.

Vale destacar que as representações de leitura têm variado no tempo e nem sempre estiveram associadas a uma prática de liberdade, ou inscritas num espaço aberto, supostamente à margem de uma instituição. Por muito tempo as representações iconográficas do leitor circunscreveram-se ao interior de um gabinete, ou eclesiástico, ou uma biblioteca, ou seja, um espaço privado, e a postura do leitor estava atrelada ao rígido controle do corpo, como se fosse possível uma única maneira de ler. Chartier (1998) aponta que a história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história de liberdade da leitura. De acordo com o autor, “no século XVIII as imagens

representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete (CHARTIER, 1998, p.78-79).

Através da pintura artística podemos elencar elementos que auxiliam na caracterização dos modos de ler fora dos espaços fechados ou privados. O primeiro deles é perceber que as transformações dos suportes de leitura, do códex e dos pequenos formatos, permitiram que o leitor transportasse e manuseasse o objeto impresso ao ar livre, sem a necessidade de um mobiliário específico para a leitura. O segundo é de que o ato de ler, mesmo em espaços públicos, não rompe, a partir de um determinado momento histórico, com a relação íntima e direta do leitor com o texto escrito, como podemos observar na compenetração da jovem leitora no interior de um jardim que consta na figura 5.

Quanto aos objetos de leitura, observamos que o livro é o objeto impresso de leitura representado em todas as imagens. É recorrente, na história da leitura através da iconografia da leitura associada ao livro, cuja presença não indica apenas o ato de ler. O livro é um ícone com significados bastante diversos: na pintura antiga estava associado à força da mensagem sagrada, do Divino; no século XIX indicava autoridade, conhecimento e saber erudito; no século XX aparece associado ao poder, enfim um demarcador social.

Ao analisarmos as representações de leitura de crianças nas primeiras décadas do século XX, nas quatro imagens selecionadas de Eliseu Visconti, pode-se afirmar que não há uma única representação de “corpo leitor”, segundo a expressão de Saturnino (2011). Existe uma variação da atitude corporal, possivelmente em decorrência do contexto de ambientação das imagens: aquelas que se reportam ao interior da casa ou da escola revelam uma disciplina em relação ao corpo. Na imagem 4, intitulada Deveres (1910) observamos que a mão esquerda repousa suavemente sobre a mesa, ao lado do tinteiro, enquanto a mão direita segura o livro. O corpo da menina representada inclina-se levemente para a direita enquanto que seu rosto está voltado ao livro, afastado a uma significativa distancia de sua leitora. Em seu rosto, há uma expressão de seriedade, sugerindo a compenetração necessária à realização do dever escolar.

Na figura 01, Lição no meu jardim (1930), embora o título também sugira o dever, tarefa escolar por excelência, observamos outra relação do corpo com o suporte livro. Uma postura mais livre e descontraída que permite à jovem leitora sentar-se em uma mureta do jardim, e mesmo estando ao ar livre, mantém sua atenção voltada para o livro e à leitura, sem demonstrar uma interação com as demais crianças a sua volta.

Vale lembrar, nas palavras de Saturnino, que “todo o exercício do ler exige um investimento corporal traduzido em gestualidade que se transforma de acordo com os suportes, com os lugares e com as expectativas de leitura” (SATURNINO, 198, 2011). Isso significa dizer que a história das práticas de leitura precisa considerar as mudanças nas relações com o escrito, as gestualidades que ensinam e estão implicadas com as transformações das materialidades dos objetos de leitura.

Para concluir

O exercício de interpretação contextual das quatro pinturas de Eliseu Visconti que retratam cenas de leitura & crianças foi motivada pela idéia central de que há poucas evidências históricas acerca das práticas de leitura e, mais ainda, da criança em situação de leitura, principalmente por esta prática ser, como afirma Certeau (1994) uma prática furtiva. O autor registra a ausência de traços deixados por uma prática que desliza através de todo tipo de “escrituras” ainda mal observadas. E a necessidade de analisar a própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia (CERTEAU, 1994), o que procuramos fazer, em parte, neste estudo.

Voltamos o olhar para a historicidade desta prática das crianças e articulada aos tempos, lugares e contextos que a representaram e nos quais foi produzida. Fizemos isso a partir de um de seus raros indícios, a pintura artística no Brasil. Seguimos uma pista sugerida por Chartier quando afirma que “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (Chartier, 1999, p.13), pois, reconhecer as representações que os homens de outros tempos fizeram de suas leituras é também compreender os usos dos objetos impressos de um outro tempo. Para tal, a pintura artística foi tomada como “testemunha ocular”²⁹⁸, na expressão de Peter Burke, de uma prática que raramente deixa vestígios e está sempre na ordem do efêmero (CHARTIER, 1999), constituindo um desafio inquietante para a pesquisa histórica que deseja estudar e compreender esta prática que se pluraliza em gestos singulares.

As imagens produzidas por Eliseu Visconti, cujos títulos fazem alusão à instituição escolar, não se reportam a ela diretamente. Não estão inscritas em contextos imediatamente escolares, embora na órbita da escola. Mesmo sendo tomadas como representações das cenas de leitura e não propriamente como as práticas em si mesmas, são vestígios que possibilitam refletir sobre os usos e as apropriações do escrito em um determinado tempo e em uma determinada sociedade. Através da produção iconográfica, pudemos observar cenas de leitura, materialidades do escrito, modalidades de ler que comparecem nas imagens, lugares em que são retratadas, sujeitos envolvidos, relações de sociabilidade e espaço de liberdade suposto, importando pouco uma discussão sobre criação ou realidade quando estamos diante de uma prática de poucos vestígios.

As pinturas de Eliseu Visconti, aqui apreciadas como documentos para uma história da leitura, possibilitam, como vimos insistindo, caracterizar modos de leitura de crianças num tempo. Como sinaliza Chartier (1992), essa caracterização a partir dos vestígios das obras pictóricas é

²⁹⁸Termo utilizado por BURKE, Peter em seu livro Testemunha ocular: história e imagem (2004), ao referir que as imagens registram atos de testemunho ocular e não podem ser consideradas simples expressões de uma época, mas extensões dos contextos sociais e culturais em que foram produzidas. O autor afirma que a proposta essencial do livro é “defender e ilustrar é de que as imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidencia histórica” (p.17).

indispensável para que possamos, em alguma medida, "reconstruir a maneira como os textos puderam ser apreendidos, compreendidos, manipulados" (CHARTIER, 1992, p.227). É o desafio que vimos enfrentando e achamos que aqui demonstramos a fecundidade da pintura artística para indiciar práticas em torno à leitura: cenários e contextos do ler, sujeitos, objetos, sociabilidades. Se estamos, ainda, longe da resposta à indagação acerca dos processos de apropriação, logo de compreensão dos textos, de outra parte pensamos ter nos aproximado de alguns modos sobre como os textos e os objetos que os ofertam à leitura foram manipulados pelos leitores crianças.

Referencias

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem** - 2ª ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Catálogo de Obras de Eliseu Visconti acessado a partir deste site oficial www.eliseuvisconti.com.br

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun, São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII, Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Leitura e leitores da França no Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIN Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

MENEZES Ulpiano Bezerra de. Fontes Visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 23, nº 45, p 11 – 36. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SATURNINO, Edison Luiz. **Representações do corpo leitor na pintura artística brasileira do século XIX e início do século XX: Contribuições para a história das práticas de leitura**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. UFRGS, 2011.

_____. **Imagem, memória e educação: um estudo sobre modos de ver e lembrar.** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

Crédito das imagens

Imagem 1 - Eliseu Visconti - A família do artista. Fonte:

http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1920.htm

Imagem 2 - Eliseu Visconti – Deveres. Fonte:

<http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/Deveres.aspx>

Imagem 3 - Eliseu Visconti – A caminho da escola. Fonte: <http://www.eliseuvisconti.com.br/>

Imagem 4 – Eliseu Visconti – Menino com livro. Fonte:

http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/O_Lar.aspx

Imagem 5 - Eliseu Visconti – Lição no meu jardim. Fonte:

http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1920.htm

FRAGMENTOS DE VIDA EM PAPÉIS: o acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-FaE/UFPeI)

Vania Grim Thies²⁹⁹

Universidade Federal de Pelotas

vaniagram@gmail.com

Eliane Peres³⁰⁰

Universidade Federal de Pelotas

eteperes@gmail.com

Rafaela Camargo³⁰¹

Universidade Federal de Pelotas

rafaela.camargo.ufpel@gmail.com

Resumo

O trabalho tem como objetivo principal apresentar a constituição do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-FaE/UFPEL). Os pressupostos teóricos metodológicos estão ancorados em Castillo Gómez (2001, 2003a; 2003b), Cunha (2013), Fabre (1993), Artières (1998), entre outros. O acervo constituído até o momento conta com cartas, agendas, agenda diário, caderneta e livro de contas. Os materiais foram produzidos em contextos e períodos distintos, desde o ano de 1942 até 2009. O trabalho traz contribuições para a história da educação, especialmente no que tange ao uso de variadas fontes escritas, como é o caso das escritas ordinárias, para compreender como e porque as “pessoas comuns” (Castillo Gómez, 2003b) usam a escrita em situações cotidianas.

Palavras-chave: Escritas Ordinárias, Acervos, História da Educação.

Introdução:

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a constituição do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-FaE/UFPeI)³⁰². O referido grupo trabalha com três grandes eixos de investigação, conforme afirma Peres (2012; 2014): a) estudos sobre história da alfabetização, b) práticas sociais de leitura e escrita, c) estudos sobre livros escolares. Neste artigo, o foco principal é apresentar a constituição de um acervo referente ao segundo eixo de investigação. Refere-se às práticas sociais de escrita, especialmente as escritas cotidianas das chamadas “pessoas comuns”, que segundo Castillo Gómez (2003b)³⁰³, não são profissionais da escrita, mas, que se aproximam do mundo do escrito por outras razões, em muitos casos gente pouco ou escassamente alfabetizada.

Além de pesquisas nos três eixos de investigação, o grupo também tem investido na

299 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPeI).

300 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPeI).

301 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPeI). Bolsista de Iniciação Científica (Edital Novos Pesquisadores/UFPeI).

302 Para maiores informações, consultar: <http://wp.ufpel.edu.br/hisales/>

303 “Gente común, como también tende a decirse para incluir a los individuos de la classe media, poco o escassamente alfabetizados. Em consecuencia se trata de personas que no son profesionales del escribir em ninguna de las posibilidades que ello pueda adoptar: la oficial-administrativa, la científico-académica o la propriamente literária; sino de gentes que se aproximan al mundo de lo escrito por otras razones estrictamente personales” (CASTILLO GÓMEZ, 2003b, p. 228)

constituição de diferentes acervos, a saber: i) cadernos de crianças em fase de alfabetização, ii) cadernos de planejamento (Diários de classe) de professoras alfabetizadoras; iii) cartilhas e livros de alfabetização nacionais e estrangeiros; iv) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980; v) materiais didático pedagógicos diversos. O acervo de escritas ordinárias é o mais recente investimento e trata de materiais escritos produzidos fora do ambiente escolar, diferenciando-se dos demais já existentes. Sua constituição é motivada pelas pesquisas já concluídas realizadas no grupo acerca da escrita de diários de irmãos agricultores (THIES, 2008; THIES 2013).

A constituição deste tipo de acervo de escritas produzidas por ‘pessoas comuns’ não é tarefa fácil uma vez que se trata de escritas pessoais (algumas vezes íntimas). Usando a expressão de Artières (1998) trabalhamos com o “arquivamento do eu”, ou, o “arquivamento de outros” e de seus distintos fazeres ordinários. São materiais que têm, sobretudo, uma dimensão afetiva e pessoal, tornando, assim, mais difícil a doação desses materiais e que, com a análise dos pesquisadores, trazem aspectos do espaço privado para a esfera pública.

Nesse caso, trata-se de cartas, agendas, agenda diário, caderneta, livro de contas de um período da guerra, anotações do cotidiano em pequenos bilhetes, registros que deixam os traços de um fazer cotidiano (FABRE, 1993), papéis que “venceram o tempo, o fogo e, muitas vezes, até o lixo” (CUNHA, 2013, p. 252), papéis que guardam, sobretudo, a memória de diferentes espaços privados. O que estes materiais significam? O que dizem estes ‘rastros’ do passado firmados em diferentes suportes e gêneros? Classificados como escritas ordinárias (FABRE, 1993), estes registros de diferentes períodos históricos têm contribuições à Educação? Estes são alguns dos questionamentos que direcionam nossa análise e a própria constituição do acervo em andamento.

As contribuições para a história da educação são valiosas por que trazem a “possibilidade de uso de variadas fontes escritas para a História”, também possibilitam “compreender as práticas culturais de uma época, ressaltar elementos para o conhecimento de vidas comuns e/ou entrecruzar fatos e tempos e analisar os diferentes sentidos que os marcaram” (CUNHA, 2013, p. 252). Com essa compreensão temos trabalhado. Passamos a seguir, a descrição do acervo.

A constituição do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES

A coleta dos materiais do acervo constituído até o momento é realizado de forma muito distinta: temos casos de doações diretas, de materiais encontrados no lixo e em casas não mais habitadas, de materiais que foram descartados por motivos desconhecidos. Os diversos fragmentos de vidas em papéis têm diferentes motivações, desde contar uma viagem através de uma carta até registrar as contas e controlar os parcos centavos de um mês.

O acervo em formação ainda é pequeno, mas, rico pela sua diversidade, conforme descrição a seguir:

41. **Cartas:** 30 cartas de diferentes datas (que variam entre 1960 e 2009, remetentes e destinatários. Algumas cartas são escritas em alemão;
42. **Agendas**³⁰⁴: 16 agendas, com datas que variam de 1984 a 2009. Dentro das folhas das agendas encontramos vários outros “objetos”, inclusive cartas;
43. **Agenda diário:** com data do ano de 1998 que pertence a uma adolescente que utilizou a agenda para a descrição diária dos acontecimentos de sua vida. Neste sentido é que a denominamos de agenda diário;
44. **Caderneta:** sem data precisa, contém aspectos escolares e traços da vida cotidiana da pessoa que escreveu.
45. **Livro de contas:** com data de 1942 a 1948, pertenceu a um soldado que permaneceu no quartel brasileiro no período da 2ª Guerra Mundial.

Após a coleta desses materiais, os mesmos passam por um processo de higienização para retirada do pó e sujeiras que dificultam a vida útil do papel. Este processo de higienização é realizado independente do tipo de material recebido. As cartas, após serem tiradas de seu envelope, que também é higienizado e guardado, são desdobradas, e mantidas assim para que o papel não se rasgue ao ser manuseado. As cartas e os envelopes são limpos com pincel e depois envolvidos em papel de seda para que sejam melhor acondicionadas.

Nas agendas, agenda diário e cadernetas, a limpeza é realizada página a página, tendo o cuidado de manter as dobras limpas e a lombada inteira. Esse cuidado com os materiais, é de extrema importância para garantir sua conservação. Quando encontramos clips de metal para marcar ou prender algo, ele é substituído por outro de plástico (como sabemos com o tempo o metal enferruja e corrói o papel). Quando há objetos no interior dos escritos, solto ou preso por clips, ele é limpo, envolvido em papel de seda, e posto no mesmo lugar que foi encontrado, para que o aspecto dos escritos não sofra alterações muito substanciais.

Após este processo, acondicionamos o material. As agendas, diário e cadernetas ficam em caixas de poliondas. As cartas são envoltas em papel de seda e dentro de uma pasta que, por sua vez, são, também, acondicionadas em caixas.

O material é numerado e está em processo de catalogação através de fichas arquivadas no computador para facilitar a busca. Cada ficha diz respeito a um tipo de acervo, por exemplo, há uma ficha só para as cartas, outra só para as agendas, etc.

A maioria dos materiais recebidos foi produzida em contextos diferentes. Citamos, por

304No acervo de materiais didático pedagógicos há mais 45 agendas de crianças da pré-escola. Estas agendas não serão aqui consideradas por se tratar de uma escrita produzida no contexto escolar. Nosso foco aqui são as pessoas comuns, conforme conceito já explicitado no início do texto. Contudo, sabemos que sua análise indica os traços do fazer cotidiano de professoras e de crianças.

exemplo, o conjunto de 30 cartas, divididas em três conjuntos em razão dos contextos de produção, do local de produção ou mesmo dos remetentes e os destinatários. Neste sentido, corroboramos com as ideias de Artières (1998, p. 11):

Não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens.

Além de resistir ao tempo, as cartas muitas vezes, não foram arquivadas pela ordem emitida ou recebida, muitas delas chegam as nossas mãos sem o envelope e dados complementares (data, destinatário, etc.). Temos interesse especial pelas cartas fundamentalmente por que “nos dias atuais, as cartas perderam espaço na vida cotidiana dos indivíduos, porém os avanços da tecnologia permitiram o aparecimento de novas formas de textos e suportes de escrita de si” (MALATIAN, 2013, 196). No conjunto das 16 agendas, pertencentes a dois professores universitários, é possível identificar compromissos profissionais marcados (aulas, palestras, seminários, etc.), algumas indicações de livros lidos ou para leitura, bem como aspectos da vida pessoal como o agendamento de médicos, datas de aniversários de pessoas da família e amigos.

Nas agendas, há um grande volume de materiais que foram colocados soltos no seu interior, propositalmente ou não, tais como, pequenos folders, anúncios, cartões com anúncios de serviços, anotações de aulas, fotos, cartas profissionais, etc. São 25 anos da trajetória de vida, cotidiana e profissional, registradas em vários fragmentos. Além disso, há a incerteza das muitas linhas em branco. Conforme Ramos (2000, p. 200), “diante do indecifrável, o silêncio não fala, ele significa, e é a única possibilidade de poder vir a ser outra coisa”.

Se, por um lado, as agendas acima mencionadas são “rastros” de uma vida deixada nos registros rápidos marcados através das horas, como, por exemplo, “*médico; pagar inscrição; seminário*”, o acervo em composição conta, também, com uma agenda diário escrita por uma adolescente que não apenas deixou seus compromissos escritos, mas, autorizou-se a fazer da agenda um registro detalhado dos seus dias descrevendo os acontecimentos de sua vida. É neste sentido que a denominamos de “agenda diário”.

Escrita no ano de 1998, esta agenda diário é o registro de uma adolescente que conta as rotinas da escola, os namoros, as festas, os passeios do final de semana, shows de diferentes ídolos, os aniversários, as atividades do curso de inglês, entre outras atividades. Todas as escritas do ano preenchem a página inteira do diário, demonstrando uma riqueza de detalhes “completados por objetos que passam sempre pela presença fetichizante de um ‘outro’ (papéis de bala, passagens, selos, fitas, mecha de cabelo) que podem contribuir para a constituição de si” (RAMOS, 2000, p. 195).

Ainda em relação aos materiais do acervo, a caderneta é um manuscrito com lições em alemão. Conta com 58 páginas numeradas manualmente a lápis, sem identificação de data, provavelmente do final dos anos de 1930 ou início de 1940. Esta inferência é baseada em razão da doação do livro de contas que descreveremos a seguir, ambos doados pela mesma família. A caderneta inicia-se com a escrita à caneta (provavelmente caneta tinteiro) e passa posteriormente a ser escrito a lápis. Não apresenta marca de correções, apenas há algumas folhas em que é possível verificar que foi subscrita novamente, indicando que o autor ou a pessoa que a guardou, releu e “reviveu” momentos das escritas novamente.

Por fim, descrevemos o livro de contas, que por seu caráter singular, será analisado na próxima seção.

Soldado 834: vida e contas em breves apontamentos

O pequeno livro de contas, medindo 8 cm de largura por 12,5 cm de altura, acusa um tempo distante do presente pelo seu estado de conservação. A capa que já fora preta, agora está descolada, deixando transparecer o papel no qual fora colado. Abrimos a capa, e, na contra capa há uma identificação a lápis, quase ilegível, a quem pertenceu. Contudo, vamos identificar como “*Soldado 843*”. Na contra capa, o carimbo de identificação da livraria, provavelmente, onde o livreto foi comprado: “*A Miscellânea – Livraria e Typographia – Jaguarão*”. O período de registros compreende de 1942 a 1948.

Figura 01:

Capa do livro de contas do Soldado 843 (1942-1948)



Fonte: Acervo de escritas ordinárias - HISALES

Neste pequeno livro de contas, além de números e contas, há também anotações particulares com nomes e endereços de pessoas. Todas as informações referentes ao soldado e ao livro de contas foram obtidas no momento da doação, fato que se deve pela proximidade da família com um dos integrantes do HISALES.

Sabemos que pertenceu a um jovem soldado que permaneceu no quartel na cidade de Jaguarão/RS por um período maior do que o necessário para a época, caso o governo brasileiro precisasse enviar tropas para lutar nos campos de *fron* na Alemanha. O *Soldado 843*, oriundo de uma família da zona rural, precisou aprender a falar português para poder ingressar no serviço militar, já que sabia falar apenas a língua pomerana. Para tanto, morou alguns meses na casa de outra família para que pudesse além de aprender, praticar o português. Passou pouco tempo pela escola, o que não lhe permitiu aprender plenamente o português, mantendo no dia-a-dia ativa a língua materna falada com sua família.

O *Soldado 843* permaneceu neste quartel desde o ano de 1942, até o final da guerra, em 1945. Pelas datas, vê-se que os registros mantiveram-se após sua saída do quartel, mais precisamente até o ano de 1948. No livro de contas, a escrita é escassa, apresenta apenas o ano, sem registro pormenorizado de datas. O que sabemos, através da pessoa que fez a doação, é que o pequeno livro de contas serviu para as anotações dos ganhos do soldado pelos serviços prestados no quartel.

Após a descrição do contexto e do material, algumas questões emergem: por que o soldado escreveu, e, sobretudo, por que o frágil livro de contas sobreviveu entre os outros guardados durante tanto tempo? Como este testemunho escrito pode contribuir na reflexão acerca da prática cultural da escrita?

Para avançarmos, partimos das palavras de Castillo Gómez (2003a, p. 96) sobre a história da cultura escrita:

El proyecto que sostiene la historia de la cultura escrita trasciende la consideración de la escritura como un mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre en referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo en cuenta que en cada momento la sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos.

Neste sentido, pensamos que o Soldado 843, um sujeito com escassa alfabetização manteve, por um breve período de sua vida, uma forma de escrita através do controle de suas contas. Mesmo com passagem curta pela escola, manteve uma prática pessoal de escrita.

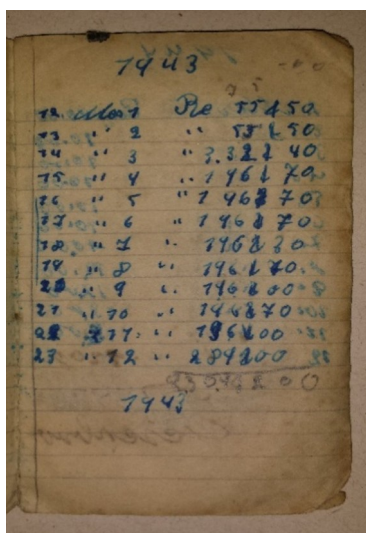
Também nos é desconhecido o contexto imediato de produção deste livro de contas, já que estamos tratando de um período de rigoroso controle militar pode-se indagar: qual seria a periodicidade da escrita do soldado: todos os dias? Semanalmente? Uma vez ao mês? Além disso, como era o acesso ao suporte? Através de compra? Ganhavam o livro no quartel?

É necessário levar em conta estes questionamentos para a análise, pois são indicativos de um outro contexto histórico e ajudam na problematização das marcas escritas das pessoas comuns³⁰⁵.

Na figura a seguir, é possível verificar a presença, em maior quantidade, de números e uma menor quantidade de letra escritas, representadas apenas pela palavra “Mês” e “Re” (este provavelmente seja o equivalente ao recebido pelo trabalho). Os meses do ano também são em números.

Figura 02:

Folha do livro de contas do Soldado 843 (1943)



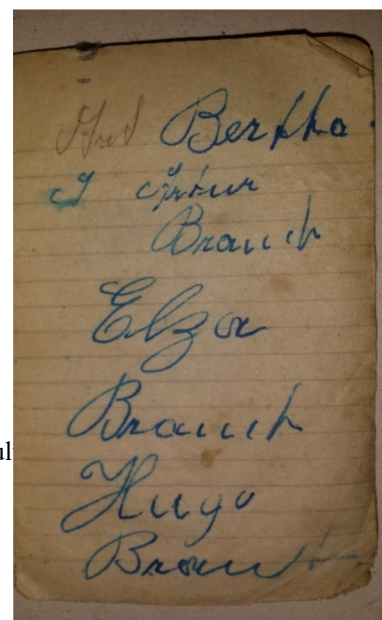
Number	Month	Amount
73	1	53690
74	2	732140
75	3	196170
76	4	246870
77	5	190870
78	6	296870
79	7	196170
80	8	296870
81	9	196170
82	10	296870
83	11	196170
84	12	296870

Fonte: Acervo de escritas ordinárias – HISALES

A escassez de letras pode ser conferida no restante do livro de contas, em algumas folhas, é possível verificar que há nomes de pessoas, ou seja, uma continuidade que ultrapassa somente as contas, mas, que tem na escrita de si a extensão da prática de controlar apenas as contas, conforme figura a seguir:

Figura 03:

Folha do livro de contas do Soldado 843 (s/d)



Bertha
Branch
Elza
Branch
Lugo
Branch

305“Tras la huella escrita de la gente común”. CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Cul una mirada española. Oiartzun: Sendoa, 2001, p. 9-34.

Fonte: Acervo de escritas ordinárias – HISALES

Registros não só de contas, de valores ganhos pelo trabalho, mas, também, de fragmentos da vida cotidiana, “são atos próximos e que progressivamente se confundem”, conforme as palavras de Hébrard (2000, p. 39):

Prestar contas de suas despesas ou de sua vida são atos próximos e que progressivamente se confundem. O espaço gráfico do registro, em partida dobrada, revela-se um lugar onde as ordens estritas oferecem múltiplas possibilidades para ‘pôr em ordem’ os atos dispersos da existência (HÉBRARD, 2000, p.39).

Os nomes registrados podem fazer referência à família, aos amigos. Não há como precisar essa informação, mas são registros que procuram colocar em ordem algo disperso pela memória. A escrita dos nomes nos parece que é breve pela falta de domínio da escrita, algo como se fosse um treino para escrever corretamente (figura 03).

A escrita do soldado é uma mescla daquilo que foi sua intenção primeira (registrar o que recebia pelo trabalho) com fragmentos do seu cotidiano através de nomes, endereços e demais informações que trazem traços da vida pessoal. O soldado manteve uma prática cultural mesmo que para escrever era preciso treinar nomes e aperfeiçoar sua caligrafia com o objetivo de deixar fragmentos da vida por escrito (THIES, 2013).

Considerações finais:

Neste trabalho apresentamos a constituição dos acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES, com ênfase no livro de contas de um soldado. O acervo se constitui com fragmentos de vida em papéis, para usar uma expressão de Gómez (2009): “esos viejos papeles tan llenos de vida”, que trazem novos sujeitos e novas fontes especialmente para a História da Educação, e mais ainda para a História da Cultura Escrita. Trata-se da escrita de “gente comum” que, no seu cotidiano, deixa os rastros do fazer e do viver ordinário, valendo-se da escrita como uma prática cultural.

Neste contexto, o HISALES busca manter viva a memória através dos testemunhos escritos com diferentes acervos, do qual, o acervo aqui apresentado faz parte e está em fase inicial de constituição.

O importante, nesse caso, é a possibilidade que temos de pensar novas temáticas, abordagens e fontes de pesquisa quando se trata da escrita. No campo da educação, o mais comum é tomar a escrita escolar como objeto de análise, mas, nosso interesse maior é tomar as escritas ordinárias como fonte/problema de investigação, fundamentalmente para compreender como e porque as pessoas usam a escrita, inserem-se nessa prática cultural para além da escola. Nesse sentido, convocamos a todos para a guarda e cuidado desse tipo de materiais: cartas, bilhetes, cartões, cadernetas, diários, etc. O suporte e o gênero (cartas, por exemplo) tendem, com o avanço tecnológico e as mudanças em curso, se não desaparecerem tornarem-se mais e mais incomum.

Referências:

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1998.

CUNHA, Maria Teresa. Territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 251-279.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Tras la huella escrita de la gente común. *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*. Oiartzun: Sendoa, 2001, p. 9-34.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação – SBHE– Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira”*. Editora Autores Associados, jan./jun. 2003 (a). nº 5.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Das mãos ao arquivo: a propósito das escritas das pessoas comuns. *PerCursos*. Florianópolis, jul/2003 (b), nº 1, v.4. p. 223- 250.

FABRE, Daniel. FABRE, Daniel (org.). *Écritures Ordinaires*. Paris Centre Georges Pompidou. Bibliothèque Publique d'Information, p.11–94, 1993.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 29-62.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 195-221.

PERES, Eliane. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 243-263.

PERES, Eliane. Influências do Pensamento Norte-Americano na Produção de Cartilhas para o Ensino da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Sul na Década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Aves da Silva. (Org.). *História do Ensino de Leitura e Escrita. Métodos e Material Didático*. 1ed. Marília: Editora da UNESP/Oficina Universitária, 2014, v. 1, p. 93-120.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Querido diário: agenda é mais moderno. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 191-201.

THIES, Vania Grim. *Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores*. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.

THIES, Vania Grim. *O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores*. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.

FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM LIVROS DOS MUNICÍPIOS MARANHENSES

Maria das Dores Cardoso Frazão
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
dorafrazao@hotmail.com

Resumo

Resultado de pesquisa acerca da história da educação nos municípios maranhenses. O Maranhão tem 217 municípios e sua população estimada em 2014 era de 6.850.884. É um território extenso e de grandes diversidades. Na tentativa de conhecer mais sobre a história da educação do Estado, temos realizado levantamento de obras dos municípios que permitam conhecer um pouco mais esta trajetória. A questão é verificar os elementos da história da educação maranhense em livros dos municípios. Para isso, selecionamos algumas obras e, neste texto, apresentaremos resultados de análises realizadas em cinco delas. O objeto principal do estudo é a educação, mas são levantados outros aspectos: a estrutura das obras, a formação acadêmico-profissional dos (as) autores (as), o motivo da escrita, bem como as fontes. A educação, apesar de não ser objetivo precípua dos (as) autores (as), ocupa espaço significativo nas obras.

Palavras-chave: História da Educação, Maranhão, livros dos municípios.

Introdução

A pesquisa em história da educação é um campo fértil no Brasil, notamos vários empreendimentos na tentativa de buscar indícios dos caminhos percorridos pela educação no país. Nesse sentido, verificamos até que ponto os livros dos municípios maranhenses contribuem para a compreensão da história da educação. Essa inquietação se constituiu a partir de nossa recente experiência como docente da disciplina de História da Educação no Curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior no Maranhão, quando percebemos a necessidade de conhecer o que os municípios têm registrado acerca de sua educação ao longo do tempo.

Para isso, selecionamos, inicialmente, cinco livros dos seguintes municípios: Buriti Bravo, Monção, Santo Amaro do Maranhão, São José de Ribamar e “Santa Maria de Anajatuba”. O elemento principal da análise é a educação, mas elencamos outros: a formação acadêmico-profissional dos (as) autores (as) e a estrutura da obra.

Alguns livros foram encontrados na Academia Maranhense de Letras, em livrarias de São Luís, capital do Maranhão e com os (as) autores (as).

Na primeira parte do texto, discorreremos sobre a produção em História da Educação no Maranhão. Em seguida, apresentamos a análise das obras. A primeira “Buriti Bravo: o nosso município”, de autoria da professora Maria Quintina de Paiva Pereira, a segunda do professor Ronilson de Sousa, intitula-se “Monção: dos primórdios à Primeira República”, a terceira “Santo

Amaro: história, vida e magia”, de Célia Maria Braide R. Simões e Maria Esterlina M. Pereira, a outra é “São José de Ribamar: a cidade, o santo e sua gente”, de José Ribamar Sousa dos Reis. A quinta é “Santa Maria de Anajatuba”, de autoria do acadêmico Mauro Rêgo.

A produção em História da Educação no Maranhão: alguns apontamentos

Não pretendemos fazer uma discussão abrangente sobre a produção em história da educação no Brasil, mas no balanço realizado por Warde (1984) sobre esses estudos, a autora identifica que mais de oitenta por cento dos estudos referem-se à etapa republicana, sendo que os maiores interesses são a Primeira República e a Era Vargas.

Essa produção, em sua maioria, era oriunda das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação. Ela conclui que parte desta produção ainda não acompanha os debates que se travam no campo dos estudos historiográficos em termos de novas referências explicativas.

Passado algum tempo da análise de Warde (1984), Saviani (2013) apresenta algumas inquietações sobre a história da educação. Segundo ele, esta se libertou da dependência que se encontrava da filosofia e da teologia, revestindo-se de legitimidade científica adquirindo reconhecimento junto à comunidade de pesquisadores. Por outro lado, ele interroga se a história da educação não acabou secundarizando a especificidade de seu objeto.

Desse modo, as pesquisas acabam por se interessar por questões como cotidiano escolar, representações dos atores escolares. Ao que parece, acaba-se por estudar algo que está na educação e não a educação. (SAVIANI, 2013)

Outra inquietação, é que as pesquisas exercem pouca influência sobre o ensino da disciplina nos cursos de Pedagogia. Ele finaliza com outra questão:

[..] no que se refere à relação entre pesquisa e ensino, é necessário não perder de vista que se trata de práticas distintas com objetivos também distintos. Como pesquisador da história da educação, meu objetivo é levar o aluno a desenvolver-se, possibilitando no desconhecido para torná-lo conhecido. Já como professor de história da educação, meu objetivo é levar o aluno a desenvolver-se, possibilitando que, pela história da educação, ele adquira uma compreensão mais clara da realidade educacional em suas múltiplas relações. Portanto, embora se trate de atividades que não devam ser dissociadas, não cabe subordinar uma à outra. Se, por exemplo, como pesquisador, me dedico ao estudo do século XIX e, ao ministrar a disciplina história da educação, eu me concentro nesse século, disso decorre uma lacuna na formação dos alunos. O mesmo ocorrerá se, por estar pesquisando a história das ideias pedagógicas, eu deixar de incluir ou secundarizar na programação do ensino da disciplina, a história das instituições educativas. Eis por que para efeitos do ensino, se faz necessário uma abordagem sintética e globalizante. (SAVIANI, 2013, p170)

Outros autores também apresentam a mesma preocupação de Saviani (2013), a respeito da pouca influência das pesquisas no ensino de história da educação. Vidal (2006) afirma que apesar da intensa produção acadêmica em história da educação brasileira nem sempre chega às salas de aula dos Cursos de Pedagogia. Por isso, se faz necessário insistir na disseminação das descobertas atuais e socialização de seus resultados.

Quanto à produção em história da educação das Regiões Norte e Nordeste, Araújo (2005, p.304), analisou os trabalhos apresentados nos programas de pós-graduação período de 1982 a 2003. No período de 1997 a 2003, ela constata dentre os objetos em “ascensão” destacam-se:

a educação dos escravizados, escolas de artífices, acesso da mulher à instrução escolar, imprensa feminina, práticas de escritas femininas, imprensa pedagógica, romance de formação, pedagogias do teatro e do cinema, educação de surdos, Fundef e atendimento escolar, identidade afrodescendente, educação dos afrodescendentes e dos meninos de rua, usos escolares do jornal, ginástica escolar, campanhas populares de alfabetização, biblioteca infantil, disciplinas escolares, intelectuais e sociedade, discursos e leituras audioimagéticos.

No Maranhão, não temos dados sobre os temas de monografia defendidos no Curso de Pedagogia da UFMA, onde atuamos como professora, mas há dados sobre a produção em história da educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

O Programa de Pós-Graduação da UFMA foi criado em 1988, mas teve suas atividades suspensas até 1991, pois não reunia as condições exigidas pela CAPES para o seu funcionamento como o reduzido número de professores sem o título de doutor, sendo que o seu credenciamento ocorreu em 2001. (CASTRO E CASTELLANOS, 2011).

Os autores apresentam informações sobre as pesquisas em história da educação defendidas neste programa. Ao todo foram apresentadas 133 dissertações e destas 10 foram em História da Educação.

Dissertações defendidas na UFMA

Ano	Número	História da Educação	Ano	Número	História da Educação
1988	6	1	2003	15	3
1995	-	-	2004	-	-
1997	20	-	2005	19	1
1998	-	-	2006	-	-
1999	7	-	2007	32	3

2000	14	-	2008	-	-

Fonte: CASTRO E CASTELLANOS, 2011

Em todas as frentes, percebe-se o engajamento de pesquisadores (as) contribuindo na ampliação do campo da História da Educação. Em análise realizada por Vidal e Farias Filho (2003), constatou-se que entre os fatores que acrescentaram na configuração do campo estão a constituição dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, como o da PUC do Rio de Janeiro em 1965 e da PUC de São Paulo em 1969. Apesar de Warde (1984) ter afirmado que naquele momento os programas apresentavam fragilidade, há seguramente mudanças positivas como o fortalecimento destas instituições, é a conclusão de Vidal e Faria Filho (2003)

Outro fator mencionado é a criação em 1980 dos Grupos de Trabalho em História da Educação. Em 1984 foi o criado do GT de História da Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação. Em 1986 é criado o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Em 1996 foi criada a Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE. Em 1999 é criada a Sociedade Brasileira de História da Educação.

Outros fatores apontados por Vidal e Faria Filho (2003) são os eventos realizados na área, como reuniões de trabalhos realizadas no Brasil e no exterior, encontros, congressos, seminários e o intercâmbio realizado entre Brasil e Portugal, bem como a existência de revistas acadêmicas, dentre elas, a de História da Educação publicada pela ASPHE e a Revista Brasileira de História da Educação sob a responsabilidade da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Somos cômicos de que os (as) autores (as) dos livros dos municípios não tiveram como objetivo principal escrever sobre a educação, mas a partir deles encontramos mais subsídios para conhecermos a história da educação no Maranhão. Nesse sentido, exporemos a educação nos municípios de Buriti Bravo, Monção, Santo Amaro do Maranhão, São José de Ribamar e Santa Maria de Anajatuba.

A história da educação de municípios maranhenses: algumas pistas

A população maranhense estimada em 2014 era de 6.850.884, distribuídas nos 217 municípios. (Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br>)



A partir daqui, discorreremos sobre a história dos municípios pesquisados. Em seguida, trataremos sobre as obras e seus/suas autores (as), motivações para a escrita do livro. Por fim, o que trazem sobre a educação.

a) Buriti Bravo

O município é distante 345 quilômetros de São Luís, capital do Maranhão, segundo dados do IBGE, a população é de 22.899 habitantes. (IBGE, 2013)

O município originou-se numa gleba de terras comprada pelo tenente Joaquim dos Santos ao padre Francisco da Rocha e herdeiros, em 1822. Foi denominado de Nossa Senhora da Conceição e Bacuri das Laranjeiras e, por fim, Buriti Bravo em razão de haver muita palmeira conhecida por buritirana. Tornou-se município em 22 de abril de 1931, pelo Decreto nº 75, sendo suprimido no ano de 1931 a 23 de dezembro, pelo Decreto-Lei nº 226. Mas em 30 de dezembro de 1935, pelo Decreto nº 919, o município foi restabelecido. (CARDOSO, 2001)

O livro que trata da história do município intitula-se “Buriti Bravo: o nosso município” não consta a editora, tampouco data de edição. Ele é de autoria de Maria Quintina de Paiva Pereira, maranhense, nasceu em Gameleira a 12 de janeiro de 1954, município de Colinas, distante 437 quilômetros de São Luís. Residiu em São Félix e cursou o ensino primário e o ginásio em Colina.

Deu continuidade à formação escolar em São Luís, onde permaneceu de 1970 a 1972. Retornando à Buriti Bravo, em 1973 onde constituiu família, casando-se com Valdimir Pereira Sobrinho. Dedicou-se, por mais de duas décadas ao ensino.

O livro é fruto de pesquisas realizadas pela autora ao longo do tempo em que exerceu a

docência e foi dedicado aos professores, segundo a autora, seus companheiros de luta, que continuam na missão de ensinar.

A obra de 91 laudas organiza-se em cinco partes: “Conhecendo o município”, na qual mostra aspectos geográficos; “Riquezas do município”, no qual escreve sobre a economia; “Quem vive no município”, sobre os moradores; “Crescendo com a comunidade”, sobre a história da cidade, dentre outros aspectos, sobre a educação. Por fim, a bibliografia, dados sobre a autora e anexos. As fontes utilizadas: livros, legislação, entrevistas e fontes iconográficas.

Sobre a história da educação, ela afirma que ainda no século XIX, já havia mestre-escola na região ou então as crianças eram enviadas para outras localidades a fim de estudarem.

Os (as) professores (as) de primeiras letras foram: Fausto José Pacheco, José Dias de Oliveira Bílio, José Vicente Macedo, Joana Ferreira de Sousa, Filomena Barros, Josefa Dias de Castro e Joana dos Santos Fonseca (Sinhazinha).

Em 1901, foi instalada a cadeira mista do ensino primário, tendo como docente Maria Emília de Paiva Miranda. Em 1920 foi criada uma escola de dois turnos, pelo mestre em matemática e literatura, João Rodrigues Coimbra. Dentre seus alunos estavam Félix Aires, Manoel Sobrinho, João Batista Ribeiro.

Em 1926 foi nomeada para a Escola Singular da Vila de Buriti Bravo, a professora Isabel Carvalho Guimarães. A professora também conduziu a Escola Primária no povoado São João, até a nomeação da primeira professora normalista de Buriti Bravo, Violeta Ericeira.

No ano de 1935, também foi nomeada para esta Escola, a professora Joana dos Santos Fonseca, quando em 1937, a Escola foi transformada em Escola Agrupada de Buriti Bravo e em 1948 tornou-se Grupo Escolar Estadual, com funcionamento no prédio da Prefeitura até 1959, passando a funcionar em prédio próprio construído na gestão do prefeito Raimundo Wilson Costa (1.2.1956 a 31.1.1961). A escola passa a denominar-se Grupo Escolar Carvalho Guimarães.

Em 1927 foi criada a Escola Antônio Sotero, mantida pelo Centro Espírita Alvorada Cristã. As primeiras escolas de Ensino Médio, como dito pela autora, escolas de 2º grau: Ginásio Presidente Kennedy, Escola Normal Buritibravense e Campanha de Educação Nacional de Escolas da comunidade.

Iniciativas foram tomadas para habilitar os docentes para o exercício do magistério nas escolas de Ensino Médio, como a qualificação de docentes com 20 anos de exercício do magistério, por meio do Programa de Capacitação de Docentes - Procad, ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão.

Ao final do capítulo que trata da educação no município, a autora convida:

Cabe a cada um de nós reivindicar a nossos representantes a valorização da Escola, pois é nesta proposta que se sustenta nossa função. Precisamos crescer em conhecimento, ampliar a nossa cultura e promovermo-nos socialmente. Precisamos também acompanhar a tecnologia que se alastra em outras regiões, buscar uma melhoria em nossa qualidade de vida nessa entrada rumo ao terceiro milênio. (PEREIRA, S/D, p. 66)

b) Monção

Monção é distante 242 quilômetros de São Luís e, segundo o IBGE, conta com uma população de 31.738 habitantes. (IBGE, 2013). Foi promovida a vila pela Lei Provincial nº 519 de 9 de junho de 1859. Por esta lei, considerava-se a efetiva elevação do lugar à vila no ato de instalação e posse dos vereadores ocorrido no dia 26 de novembro de 1859, quando ocorreu o desmembramento de Monção do município de Viana, elevando-se à categoria de município no dia 26 de novembro de 1859. (CARDOSO, 2001)

O nome Monção tem várias explicações uma delas de que um português passando por lá, achou a vila semelhante à vila de Monção na região do Minho em Portugal e por isso escreveu em uma árvore o nome Monção, passando o lugar a se chamar Monção.

O livro que trata da história da Monção intitula-se “Monção: dos primórdios à Primeira República”. Editado em São Luís, em 2013, pela Gráfica e Editora 360°.

É uma obra com 454 páginas, contempla a história do município no que concerne à fundação, atuação dos jesuítas, os primeiros moradores (as), aspectos socioeconômicos, ação dos governantes estaduais e municipais, por fim, um anexo sobre a história da educação, a organização jurídica, a história eclesiástica e a bibliografia consultada. As fontes utilizadas foram legislação, livros e iconográficas.

O livro é de autoria de Ronilson Sousa Santos, nascido a 13 de maio de 1975, chamado Ronilson de Sousa, licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Portuguesa e Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Além de professor, escreve artigos em jornais.

A escrita foi motivada na infância, quando seus pais-avós despertaram no autor o desejo de conhecer a história de Monção, por meio das “estórias” e “histórias” contadas. Segundo ele:

Tudo isso me foi dando o compromisso de que devo levar a memória de meus avós maternos, da minha bisavó, e do meu tetravô à imortalidade; acredito que se esses registros orais bateram à minha porta, era porque a existência exigia resposta e assim decidi jogá-las sobre o papel. E de palavra em palavra foram nascendo os registros como um poema acidental. (SOUSA, 2013, p. 15)

O ensino público em Monção foi criado pela Lei de 15 de outubro de 1827, à época da administração do presidente da Província do Maranhão, o tenente-coronel Pedro José da Costa Barros (1825-1827). Tendo nomeado como professor José Raimundo de Oliveira, era destinado aos meninos e custeada pelo governo provincial.

Ao longo do século XIX exerceram o magistério em Monção: José Raimundo de Oliveira, José Anacleto de Carvalho, nomeado em 12 de fevereiro de 1861, Camilo de Lellis Rodrigues de Sousa, José Joaquim Sobrinho, Raimundo Uchoa Rodrigues, João dos Santos Lima, Nicolau José de Barros, José Feliz Mendes, Joaquim Marcolino de Araújo Bogea, Manuel Eduardo do Rosário, Arsace Antero Gomes de Castro, Mauel Franciso Montello, Estevão Afonso Pinto.

A cadeira de primeiras letras para o sexo feminino foi criada pela Lei nº 705 de 2 de julho de 1864 e designou a professora Eleutéria Rosa Cardoso, no dia 10 de julho de 1863. O autor informa que as escolas seguiam o método mútuo, com ênfase na leitura, escrita, ensino de gramática latina, aritmética e técnicas de plantio.

O currículo foi alterado pela Lei Provincial nº 672 de 11 de julho de 1863, com inclusão da instrução moral, e religiosa, leitura, escrita, gramática, as quatro operações de aritmética, sistema de pesos e medidas do Império, elementos da geografia, noções de geometria e agrimensura.

Quanto às escolas, elas funcionavam em precárias condições: barracões de palha. A partir de 1868, as escolas foram implantadas nos povoados de Monção. Em 8 de junho de 1868, pela Lei Provincial nº 841, criou-se a escola do sexo masculino em Boa Vista, mas só iniciou as atividades em 1871, com a nomeação do professor Francisco Monteiro da Silva. Extinta a 28 de agosto 1876, por Lei Provincial nº 1.149, sendo restabelecida pela Lei nº 1.264 de 22 de maio de 1882, iniciando as atividades em julho de 1884, quando o professor Raimundo Olímpio Filgueiras foi nomeado em 19 de julho do referido ano.

O ensino municipal monçonense foi implantado a 1º de julho de 1890, pelo intendente Deodacto Alves de Carvalho, a primeira escola foi nomeada Escola Municipal Antônio Coqueiro, sendo o primeiro professor Eduardo Fonseca Pinto.

O início da República é marcado por mudanças na educação maranhense. O governador do Estado Manoel Ignácio Belfort Vieira (1892-1897), por meio da Lei nº 56 de 8 de fevereiro de 1895, torna obrigatório o ensino primário dividindo-o em elementar e integral. Elementar nas vilas e povoações e obrigatório. As escolas eram do sexo masculino, feminino e mistas.

A falta de pagamento dos docentes contribuiu para que muitos solicitassem à exoneração, um deles, o professor José Antônio da Costa Rayol, em seu lugar, ficou o professor Manuel Francisco Montello para a escola pública de primeiras letras do sexo masculino.

Em 1906, a professora Eleutéria Rosa Cardoso aposentou-se, substituída pela professora Maria Adélia Carvalho Leite. Ao assumir o cargo, a professora envia uma carta ao governador do Estado, Benedito Leite (1906-1910), na qual ela solicita providências quanto ao mobiliário escolar que se encontrava em precárias condições.

O município não possuía um prédio adequado para a escola, o primeiro foi construído na década de 1950, quando o governo do Estado construiu o colégio Getúlio Vargas.

As professoras que se dedicavam à educação moçonense no início da República foram: Neuza de Carvalho Bastos, lecionou de 1927 a 1929; Edith Nair Furtado Silva, de 1927 a 1928; Anthonizia. Trindade assumiu em maio de 1928; Aldenora Carvalho, admitida em 1929 e Claudima L. Pires, nomeada em 1929.

c) Santo Amaro do Maranhão

O município foi criado pela Lei nº 6.127 de 10 de novembro de 1994. Atualmente, possui 13.820 habitantes, segundo dados do IBGE. Distante 285 quilômetros de São Luís. Limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico; a Leste com o município de Barreirinhas; a Oeste com o município de Primeira Cruz e ao Sul com o município de Barreirinhas (CARDOSO, 2001)

O livro em questão intitula-se “Santo Amaro: história, vida e magia”, de autoria de Célia Maria Braid R. Simões e Maria Esterlina M. Pereira. Editado em São Luís pela Fort Gráfica, em 2009, com apenas 192 páginas. As autoras o organizaram em três capítulos, com introdução, conclusão, referência, glossário apêndices e anexos.

O primeiro capítulo trata da história, com abordagem sobre os primeiros povoadores, a instrução pública, aspectos socioeconômicos. O segundo traz aspectos do cotidiano, a natureza, as praias, lendas e mistérios. O último intitula-se “Magia”, sobre a exuberância do lugar com suas riquezas naturais.

Há uma variedade de fontes utilizadas pelas autoras: iconográficas, entrevistas com moradores (as), livros e legislação. Sobre as autoras, têm-se as seguintes informações. A primeira, Célia Maria Braid Ribeiro Simões, ludovicense, normalista, graduada em Biblioteconomia, pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em planejamento de Serviços de Referência em Bibliotecas, pela UFMA. Ingressou nesta Instituição em 1967, onde exerceu os cargos de secretária dos Reitores Cônego José de Ribamar Carvalho, Josué Montello (pró-tempore) e do professor José Maria Ramos Martins. Além de atuar como secretária do Conselho Universitário.

Exerceu a função de diretora substituta da biblioteca central da UFMA, primeira delegada do Conselho Regional da Biblioteconomia 3ª região, Estado do Maranhão, membro da comissão que implantou o memorial Cristo Rei (UFMA), destinado a registrar a memória histórica

da Universidade. Aposentou-se em 1997 pela UFMA.

A segunda autora é Maria Esterlina Mello Pereira, natural de São José de Ribamar, Maranhão, bacharel e licenciada em História e Geografia pela Faculdade de Filosofia da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), bacharel em Direito pela UFMA e mestra em História pela Universidade Federal Fluminense.

Ela exerceu a docência no Ensino Médio, depois na Universidade. Atuou no Colégio Universitário, Instituto de Educação, Escola São Vicente de Paulo, Marista, Escola Municipal Luís Viana, SENAC, Batista e outros. Exerceu a função de diretora do Ginásio Estadual “Marechal Castelo Branco” e vice-diretora da Escola Normal do Estado do Maranhão. Foi docente do Departamento de História e Geociências, aposentou-se pela Secretaria de Educação e UFMA. Ocupa a cadeira nº 46 do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (IHGM).

O livro surgiu, segundo as autoras, pelo deslumbramento causado pelos Lençóis Maranhenses. Com disseram:

O nosso propósito de fazer uma abordagem sobre SANTO AMARO DO MARANHÃO prende-se ao desejo de fornecer subsídios básicos, na tentativa de que estes possam contribuir para traçar o perfil do município em referência, hoje incluído no contexto dos recantos brasileiros, entre aqueles que, beneficiados pela natureza, despontam gradativamente no panorama nacional, como pólo de atração turística. (SIMÕES & PEREIRA, 2009, p. 21)

Acerca da educação em Santo Amaro, as autoras ressaltam que na povoação de Santo Amaro em 1911, há registro de uma escola do sexo masculino. E que os primeiros professores foram Feliciano Fonseca e Ernestina.

Em 1914, detectou-se o funcionamento de escolas mistas em vários povoados, dentre eles, Santo Amaro. Sendo a primeira professora Raimunda Borges da Silva Ferreira. Outras professoras normalistas deram continuidade: Benedita Rosa Soares da Silva, Aldenora Fontes da Silva, Palmira, Maria Veras, Amélia Soares Vale e Joanita Rodrigues Pires.

Outras mudanças ocorreram no ensino, com a implantação de escolas, a partir de 1969, nas localidades Lagoa da Esperança, Buriti Grosso, Maricão, Buritizal e Queimada Grande. Nelas funcionaram os colégios de Santo Inácio Rodrigues, Ângelo Pereira, São José, José Pereira da Silva e Marcos Garcia. Não há datas da criação da Escola Rural de Santo Amaro e do primeiro colégio estadual Manuel Dias de Sousa.

d) São José de Ribamar

O município encontra-se na extremidade Leste da ilha de São Luís, tendo em frente a baía de São José e distante 31 quilômetros da capital do Estado, com uma população de 163.045

habitantes, de acordo com o IBGE.

Pela Lei estadual nº 636, de 11 de março de 1913, foi vila e município foi extinto pelo Decreto-Lei nº 47, de 27 de fevereiro de 1931, conservando a categoria de vila. Na interventoria do dr. Paulo Martins de Sousa Ramos (1937-1945), foi restituída à categoria de município, para ser novamente anexado a São Luís por força da Constituição de 1946. Mas em 1949 foi restaurado, pela Lei estadual nº 289 de 26 de janeiro do referido ano. (CARDOSO, 2001)

Foi várias vezes extinto e restaurado, até que finalmente pela Lei Estadual nº 758 de 24 de setembro de 1952, assinada pelo Governador Eugênio Barros (1951-1956), que deu o nome de Ribamar ao município. Transcorridos dezessete anos, o Governador José Sarney (1966-1970) restaurou a denominação pela Lei Estadual nº 2.980 de 16 de setembro de 1969, para São José de Ribamar. (REIS, 2001)

O livro intitula-se “São José de Ribamar: a cidade, o santo e sua gente”, editado em 2001, em São Luís, pela Empresa Jornalística do Maranhão Ltda, com 496 páginas. Para isso, utilizou fontes diversificadas, como entrevistas, livros, jornais, o livro do Tombo do Curato da Paróquia de São José de Ribamar.

Segundo ao autor, a pesquisa exigiu grande fôlego e os esforços vieram no sentido de encontrar fontes para construção do trabalho. Ele lançou mão da imprensa para solicitar, por meio do Jornal Pequeno, a quem pudesse fornecer subsídios com o intuito de enriquecer a publicação. Além do envio de cartas à intelectuais maranhenses pedindo colaboração sobre a temática.

O autor, José Ribamar Sousa dos Reis, membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão – IHGM. Historiador, pesquisador, escritor, poeta, jornalista, com diversos livros publicados, dentre os quais, “Poesia”, “Bumba-Boi, alegria do povo”.

A obra apresenta características laudatórias à cidade, o autor registra na introdução:

Prematuramente, já se tinha uma forte aproximação com o Santo, protetor/padrinho do autor desta obra de pesquisa, que registra para a História características sociais, econômicas, antropológicas, culturais e, em particular, religiosas da Cidade Santa de São José de Ribamar, Estado do Maranhão. (REIS, 2001, p.31)

O livro organiza-se em doze capítulos assim dispostos: “Aspectos naturais”; “Síntese histórica”, “Aspectos demográficos”, “Infra-estrutura econômica”, “Infra-estrutura social”, “Saneamento”, “Aspectos antropológicos”, “Aspectos culturais”, “Turismo”, “O Santo”, “Gente que faz”, “São José de Ribamar: ontem, hoje e no futuro”.

A educação integra o quinto capítulo onde são discutidos os seguintes temas: a educação pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, conforme a denominação utilizada pelo autor, e

assistência ao educando.

Sobre a educação pré-escolar, ele informa que o governo municipal era responsável por 36 colégios dos 61 existentes em 1996. Nesse período o município contava com 83 escolas de Ensino Fundamental, sendo 26 na zona urbana e 57 na zona rural. Houve um acréscimo de 49 unidades escolares entre 1990 e 1996.

Quanto à matrícula, nesse nível de ensino, em 1995, registrava-se 15.046 alunos (as) matriculados (as), sendo 8.033 na zona urbana e 7.013 nas escolas da zona rural. Quanto ao número de docentes, em 1996, o Ensino Fundamental possuía 761 professores (as). Em 1995, a proporção de alunos (as) por docente era de 21 para 1.

Quanto ao ensino de segundo grau, como dito pelo autor, o município só contava com dois estabelecimentos, um mantido pelo Estado e outro pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. A primeira ofertava o curso de nível médio e também o curso de “preparação para o magistério”. A segunda, o curso de Administração.

Quanto ao número de docentes, em 1995 era de 93, ocorrendo uma queda em 1996 para 47 e elevando-se para 62 em 1997. Em relação à matrícula, entre 1995 a 1996, houve um declínio, pois era de 1.092 e passou para 829.

O autor informa que os estudantes recebem assistência na distribuição de materiais didáticos e merenda escolar. Embora, a situação do ensino ainda requeira investimentos. Por isso, menciona o depoimento de um professor acerca do ensino: “a educação ribamareense de um modo geral ainda tem muito a desejar no meu ponto de vista como educador que trabalha há 31 anos nesta área.” (REIS, 2001, p. 152)

e) Santa Maria de Anajatuba

O município de Anajatuba foi criado em 1854, o povoado Santa Maria escolhido para sua sede com a denominação de Vila de Santa Maria de Anajatuba. A razão do nome Anajatuba, de origem tupi-guarani, é da junção *anajá* – palmeira típica da região e *tuba* – grande quantidade de anajá. (RÊGO, 1999)

Atualmente a cidade perdeu a denominação “Santa Maria de” e conta com 26. 618 habitantes, de acordo com dados do IBGE. Situa-se na microrregião Baixada Maranhense, com uma área de 1.150 quilômetros quadrados. Sua economia é baseada na pecuária.

Acerca de sua formação administrativa, o IBGE esclarece que Anajatuba foi elevado à categoria de município e distrito com esta denominação, pela lei provincial nº 359, de 22 de julho de 1854, em seguida, desmembrado do município de Itapecuru Mirim. Pelo decreto nº 539, de 16 de dezembro de 1933, o município é extinto, sendo seu território anexado ao município de Rosário. Em

divisão administrativa referente ao ano de 1933, Anajatuba figura como distrito do município de Rosário. Elevado novamente à categoria de município com a denominação de Anajatuba, pelo decreto nº 870, de 5 de julho de 1935.

O livro que nos conta a história do município intitula-se “Santa Maria de Anajatuba”, datado de 1999, com 248 páginas, editado pela Lithograf. Ele inicia com o Hino de Anajatuba e termina com a bibliografia consultada.

A obra é de autoria do acadêmico membro da Academia de Letras dos Funcionários do Banco do Brasil do Rio de Janeiro, cadeira nº 57, ele nasceu em Anajatuba em 15 de fevereiro de 1937, é licenciado em Pedagogia, é autor de outros livros “Taça Vazia”, “Ganzola” e “Fantasmas do Campo”.

O interesse do autor para a escrita do trabalho se constituiu ao longo dos anos, desde a sua infância, ele já demonstrava fascínio pelas coisas de sua terra e seus mistérios, e ao longo dos anos, cresceu esse interesse, quando nos anos de 1950, egresso do Seminário Santo Antônio, deliciava-se com as informações contidas em fichas da Agência Municipal de Estatística, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G.E).

À época, elaborou um folheto que intitulou “A Princesinha dos Campos”, sobre a história de sua cidade natal, embora tal empreitada não tenha logrado êxito, Mauro Rêgo se dispôs a buscar nas memórias dos seus conterrâneos elementos dos vestígios da trajetória de sua terra. Ao lado disso, ele dedicou-se cinco anos revendo velhos volumes no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Seu objetivo inicial era contar as histórias do campo, porém “ao se deparar com documentos que enveredavam pela nossa história política, tive que dividir o trabalho em dois”. (RÊGO, 1999, p.18)

Como dito, o livro inicia com o Hino de Anajatuba e conclui com a bibliografia consultada. Nessa organização, a educação é um de seus elementos, é sobre a mesma que passaremos a discorrer.

O primeiro registro que se tem acerca da educação em Anajatuba data de 22 de maio de 1838, quando foi criada uma cadeira de primeiras letras no povoado Santa Maria de Sipaú, para onde foram nomeados Jacinto Antônio de Melo, como delegado da Instrução Pública e Cristóvão de Santiago Vieira como professor. Em 1856 foi criada essa mesma cadeira na sede do município. Registra-se também, que entre 1838 e 1856, havia cadeiras de primeiras letras e isoladas em Sipaú e na Sede.

O autor conclui, após análise dos documentos, que somente no período republicano é que houve preocupação com o ensino oficial e em tempos mais distantes ainda era ministrado pelos jesuítas e professores particulares. O primeiro prédio escolar foi construído em 1932. No ano de

1958, as escolas agrupadas Dr. Paulo Ramos e Getúlio Vargas foram unificadas sob o nome de Grupo Escolar Nina Rodrigues.

O autor destaca os nomes das primeiras normalistas, da criação de creches e educação pré-escolar, das escolas municipais, das escolas dos povoados. Apresenta dados das matrículas no município no de 1999. Ele destaca a fundação da Escola Paroquial de Anajatuba a 1º de janeiro de 1948 e do Colégio Artur Azevedo no dia 13 de abril de 1981, único estabelecimento de Ensino Médio da cidade.

Palavras Finais

A questão inicial foi verificar até que ponto os livros dos municípios contribuem para o conhecermos a história da educação maranhense. Discorreremos sobre o campo da história da educação no Brasil. Em seguida, apresentamos as análises realizadas em cinco livros de municípios maranhenses. Embora a educação não tenha sido o objeto principal da escrita das obras, mas ocupa um lugar significativo, colaborando na ampliação do campo da história da educação maranhense.

Acerca da educação, encontramos muitas lacunas, questões que ainda não foram respondidas, mas esforços foram feitos pelos (as) autores (as) para mostrar indícios da trajetória da educação nos municípios.

Os livros foram escritos por três mulheres e três homens, sendo duas professoras, um professor, e dois ligados ao Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e o outro à Academia de Letras dos Funcionários do Banco do Brasil. Embora, sejamos cômicos da especificidade desta produção, verificamos que docentes e membros do Instituto Histórico e Geográfico contribuem ao longo dos anos para a escrita sobre a educação.

Ao findar, temos mais interrogações que certezas, por isso, elencamos algumas: qual a inserção destas obras nas escolas e nos cursos de formação docente? Qual o uso que os docentes fazem destes livros?

Pretendemos continuar a investigação e encontrar mais vestígios sobre a história da educação maranhense a partir dos livros de outros municípios, pois fomos informadas que há obras que nos contam a história de Caxias, Imperatriz, Viana, Alcântara, Codó, Santa Inês, Coelho Neto, Buriti Bravo, Coroatá, Dom Pedro, Primeira Cruz, Humberto de Campos, Itapecuru-Mirim, Cantanhede, Pinheiro, São Bento, Arari, Vitória do Mearim, Axixá, Icatu, Cururupu, Barra do Corda. Isso indica uma longa trilha a ser percorrida por entre os 217 municípios maranhenses, tarefa árdua, o que nos remete ao que diz Le Goff (2003, p.18) acerca de um dos significados da palavra *Historie*, qual seja, “procurar”.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

CARDOSO, Manoel Frazão. **O Maranhão por dentro**. São Luís: LITHOGRAF, 2001

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Educação e instrução nas Províncias do Maranhão e Piauí. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2011

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=21>. Acesso em 15 de junho de 2015

PEREIRA, Maria Quintina de Paiva. **Buriti Bravo**: o nosso município. S/D

REIS, José Ribamar Sousa dos. **São José de Ribamar**: a cidade, o santo e sua gente. São Luís: Empresa Jornalística do Maranhão Ltda, 2001

RÊGO, Mauro. **Santa Maria de Anajatuba**. São Luís – Lithograf, 1999

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SIMÕES, Célia Maria Braid Ribeiro; PEREIRA, Maria Esterlina Mello. **Santo Amaro**: história, vida e magia. São Luís: Fort Gráfica e Editora, 2009

SOUSA, Ronilson de. **Monção**: dos primórdios à Primeira República. São Luís: 360º Gráfica e Editora, 2013

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação no Brasil:** a constituição histórica do campo (1880-1970). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp.37-70, 2003

WARDE, Miriam. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. Em Aberto, Brasília, nº 32, p.1-6, out.1984

A CIRCULAÇÃO E O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR AUTORAS GAÚCHAS: UM ESTUDO EM CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS (1940-1980)³⁰⁶

Cícera Marcelina Vieira
HISALES-PPGE/FaE/UFPel
cissamavi@yahoo.com.br

Eliane Peres
Profa. do PPGE/FaE/UFPel
eteperes@gmail.com

Chris de Azevedo Ramil
Doutoranda do PPGE/FaE/UFPel
chisramil@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de um projeto mais amplo que tem como principal objetivo identificar os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, entre os anos de 1940 a 1980, através do cruzamento de três fontes: livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, cadernos de planejamento de professoras (Diários de Classe) e cadernos de alunos. Os documentos mencionados pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-PPGE/FaE/UFPel). Neste artigo, o objetivo é apresentar dados da investigação a partir dos cadernos de planejamento, mostrando *quais* e *como* os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas foram usados em sala de aula pelas professoras em escolas do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, podemos analisar dados que se referem ao “circuito da comunicação” (DARNTON, 2010), a partir da circulação e uso dos livros didáticos.

Palavras-chaves: História da Educação; livro didático; caderno de planejamento de professora; Rio Grande do Sul.

Introdução

O grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) e cadastrado no CNPq desde 2006. Um dos objetivos fundamentais do grupo HISALES, além da investigação na área de alfabetização, de leitura e escrita, de livros didáticos, é constituir acervos para manutenção da história e da memória da alfabetização e da escolarização primária do Rio Grande do Sul. Atualmente o grupo possui um acervo importante que contém: a) cartilhas e livros de alfabetização, do século XIX aos dias atuais; b) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 e 1980; c) cadernos escolares, especialmente de crianças em fase de alfabetização, do período de 1930 até a atualidade; d) cadernos de planejamento de professoras, dos anos de 1960 até os dias atuais; e) materiais didático-pedagógicos escolares diversos, de períodos variados. As pesquisas desenvolvidas no

³⁰⁶Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa intitulado Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940-1980), financiado pelo CNPq, Edital Chamada Universal MCTI/CNPQ N° 14/2014.

grupo costumam ter como foco temáticas que envolvam aspectos da alfabetização, a partir dos trabalhos com os acervos disponíveis, mas cabe comentar que o grupo também possui materiais de outras séries escolares, que são agregados aos já acervados.

Pesquisas no campo da história da escolarização primária e da alfabetização gaúcha têm sido desenvolvidas por alguns integrantes do grupo desde 1995³⁰⁷, e desde então as investigações sobre a produção de cartilhas e de livros didáticos escritos por autoras gaúchas têm sido predominante nas análises³⁰⁸.

Em 2014, um projeto amplo de investigação foi proposto e está em andamento desde então, inserindo-se entre as pesquisas que temos realizado e para consolidar o grupo, com quase 10 anos de existência. Os objetivos desse projeto são: 1) analisar as cartilhas e os livros didáticos de autoras gaúchas, produzidos entre 1940-1980, enfatizando aspectos da produção, da circulação e do uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul; 2) analisar aspectos pedagógicos, ideológicos, gráficos e editoriais da/na produção didática gaúcha do referido período; 3) identificar, nos cadernos de crianças e de planejamento de professoras, *quais e como* os livros gaúchos foram utilizados nas salas de aulas.

O presente trabalho decorre desse projeto de pesquisa mais amplo, cujo recorte temporal deve-se principalmente ao período de auge da produção didática no Rio Grande do Sul, entre 1940 e 1980, que era controlada pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPOE/SEC-RS), órgão que fomentou e influenciou a produção de obras didáticas de professoras, técnicas e orientadoras em educação no Estado.

Entre os anos de 1942 e 1970 o CPOE atuou e teve papel relevante no contexto educacional gaúcho ao intervir na organização do ensino, centralizar atividades e coordenar a execução de políticas públicas. Este centro foi responsável pela consolidação de um projeto político-pedagógico em que os saberes que se afirmavam como novos e científicos, proveram as bases para a centralização das atividades e para a constituição de diferentes formas de controle e vigilância (PERES, 2000; QUADROS, 2006).

No CPOE havia a Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático, responsável por fiscalizar os materiais de caráter didático que eram utilizados nas escolas gaúchas. Esses deveriam estar “de acordo com os avanços das ciências, em todos os campos técnicos e científicos”, e eram avaliados conforme seus aspectos formativos (hábitos, atitudes e habilidades); informativos (estar de acordo com os avanços das ciências, nos campos técnicos e científicos); materiais (qualidade do material, levando em consideração apresentação física e a adequação ao programa) e socioeconômicos (nível socioeconômico dos alunos e disponibilidade da obra)

307Peres (1995; 2000).

308Peres & Cézár (2003); Peres & Porto (2004); Peres & Facin (2010); Peres & Dietrich (2010); Peres (1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b; 2008c; 2011, 2014); Alves (2013); Ramil (2013).

(CABEDA; LOPES; SOUZA; BLANKENHEIN, 1965, p. 2-3).

Entre os anos de 1950 e 1970, ocorreu um processo de “profissionalização da/na produção didática gaúcha”, a partir das políticas do CPOE/SEC-RS, devido à demanda por livros didáticos considerados de boa qualidade (PERES, 2006b, p. 171). Nessa “profissionalização da produção”, atuaram de forma ativa, os técnicos em educação, como “detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no âmbito da educação” (QUADROS, 2006, p. 284). Muitas vezes, os técnicos em educação assumiram a tarefa de produzir obras que estivessem de acordo com os novos “modernos e científicos” preceitos educacionais. Desta forma, a produção didática no Rio Grande do Sul foi bastante numerosa entre as décadas de 1940 e 1980³⁰⁹.

Considerando-se o recorte temporal entre 1940 e 1980, o HISALES conseguiu mapear até o momento, a partir do seu acervo, além de 16 cartilhas³¹⁰ "isoladas", trinta e seis coleções didáticas (livros de 1º ano/1ª série ao 5º ano/5ª série e Exame de Admissão, que somam atualmente 268 exemplares catalogados), sendo que o auge dessa produção está no período entre os anos de 1950 e 1960.

Tais obras didáticas foram produzidas, predominantemente, por mulheres que tiveram, em algum momento de suas trajetórias profissionais, algum vínculo com o CPOE como, por exemplo: Nelly Cunha³¹¹, Cecy Cordeiro Thofehn³¹², Helga Joana Trein, Zélia Maria Sequeira de Carvalho, Ada Vaz Cabeda, Eddy Flores Cabral, Rosa Maria Ruschel, Flávia E. Braun, Ruth Ivoty Torres da Silva, Gilda de Freitas Tomatis e Sydia Sant’Anna Bopp. As professoras gaúchas e autoras de livros didáticos que não estiveram diretamente ligadas ao CPOE, como Teresa Iara Palmira Fabretti e Maria de Lourdes Gastal, por exemplo, eram bastante reconhecidas no cenário da educação gaúcha. Gastal foi diretora do mais importante periódico educacional gaúcho, a Revista do Ensino, por um longo período, entre 1951 e 1964.

Considerando-se essa produção didática, o projeto mais amplo que vem sendo desenvolvido no HISALES tem uma questão de pesquisa central que consiste em identificar os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas e *como* eles foram utilizados em sala de aula, no período em questão. Os cadernos de planejamento de professoras³¹³ e os cadernos de alunos

309Estudos específicos sobre algumas coleções didáticas vêm sendo desenvolvidos no grupo de pesquisa HISALES. Entre eles, estão as dissertações de Mestrado em Educação de Alves (2005), Dietrich (2012) e Ramil (2013), além da tese de Doutorado em Educação de Alves (2013).

310De acordo com Monks, Peres e Thies (2013), há várias denominações desses manuscritos ou impressos para ensino da leitura e da escrita: carta, cartinha, cartilha, silabários, abecedário, livro para ensino da leitura, livro de leitura, pré-livro, livro de alfabetização, ou seja, a denominação variou ao longo do tempo, mas o objetivo sempre foi o mesmo: introduzir as crianças e os jovens e adultos não-leitores na cultura escrita.

311Sua trajetória como professora e autora de livros didáticos já foi objeto de uma dissertação de mestrado desenvolvida no grupo de pesquisa HISALES e defendida no PPGE da FaE/UFPel: Facin (2008).

312O grupo de pesquisa HISALES recebeu do neto da professora, Ricardo Thofehn, parte de seu espólio, doado por ocasião do desenvolvimento da tese de doutorado de Alves (2013).

313No Rio Grande do Sul esses planejamentos de aula diária, manuscritos e feitos em cadernos comuns, são denominados Diário de Classe.

reunidos nos acervos do grupo, durante esses nove anos de trabalho, apresentam muitos dados desses usos. Com isso, além de analisar a produção (aspectos pedagógicos, ideológicos, editoriais e gráficos), podemos estudar a circulação e os usos desses livros, ampliando consideravelmente a compreensão do “circuito” desses impressos didáticos (DARNTON, 2010; CHARTIER, 1990, 1996, 2000).

A partir do "Circuito da Comunicação", Darnton (2010) propõe uma compreensão da relação que se estabelece em torno da produção, circulação e uso do livro, pois, segundo o autor, mesmo sabendo-se que o livro vem sendo concebido e difundido nas sociedades de formas variadas, de acordo com o lugar e a época em que esteja inserido, os livros impressos continuam passando pelo mesmo ciclo de comunicação.

Os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra esse circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. (...) Assim o circuito percorre um ciclo completo. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante (DARNTON, 2010, p. 112).

Chartier (1990, 1996, 2000) também contribui com conceitos relevantes para esta investigação, pois, segundo o autor, o livro é um objeto cujo ciclo envolve as práticas de produção, de circulação e de apropriação, que são interdependentes e essenciais para o conhecimento de vários aspectos que podem ser investigados a partir desse impresso e que revelam características de criação, fabricação e formas de uso, sempre relacionadas a um contexto histórico, econômico, cultural, educacional e mercadológico.

Esses ciclos também podem ser analisados e identificados nos livros didáticos, pela existência de etapas, técnicas e atividades humanas, que envolvem autores, editores e políticas editoriais, impressores, mercado, tendências pedagógicas, governo, escolas, professores, alunos, etc. Nesse sentido, o grupo HISALES tem investido em trabalhos que explorem essas questões, que são bastante relevantes e podem contribuir com novos dados para o campo de pesquisa da história da educação.

Diante disso, este artigo apresenta alguns dos primeiros resultados da investigação que tem procurado identificar e analisar quais foram os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, entre os catalogados no acervo (tanto as cartilhas "isoladas" como as coleções didáticas), que efetivamente circularam e foram usados nas escolas do Rio Grande do Sul. Partindo dessa questão, o foco deste trabalho é mostrar, em especial, a pesquisa que está sendo feita a partir dos cadernos de planejamento das professoras, que integram o acervo do HISALES.

O levantamento realizado nos 53 cadernos de planejamento (1960-1980)³¹⁴ revela aspectos da circulação e do uso dos livros didáticos utilizados em sala de aula. Sendo assim, na seqüência deste artigo passamos a apresentar, em maiores detalhes, as fontes de pesquisa (os cadernos de planejamento de professoras), bem como os primeiros resultados dessa investigação.

1. Os cadernos de planejamento de professoras

Os cadernos de planejamento, tais como os utilizados nesta investigação, são escritas ordinárias de natureza profissional (MIGNOT & CUNHA, 2006), que têm como finalidade o registro diário do que deveria ser desenvolvido na sala de aula, o que seria trabalhado em um determinado período letivo, como também, em alguns casos, reflexões da professora sobre o desenvolvimento da aula e o desempenho dos alunos. Não são, portanto, documentos oficiais, e, por isso, não ficam arquivados na instituição escolar. Sua guarda, na maioria das vezes, é da própria professora ou de algum parente que no ato de *arquivar a própria vida* (ARTIÈRES, 1998), atribui um grau de importância a esses artefatos, seja pela relação afetiva ou por se constituírem em objeto que pode ter futuras consultas. Em outros casos, por sua aparente banalidade, são descartados ao final de cada ano letivo.

Nesse sentido, a recolha desse material - cadernos de planejamento de professoras - no acervo do HISALES ocorre principalmente por meio de doações ou através do descarte. É importante registrar que entre os acervos mantidos, esse é o mais difícil de se receber doações, que não são fáceis de serem concretizadas, tanto ainda pelo desconhecimento do trabalho desenvolvido no grupo, como pelo receio da finalidade desses materiais nas pesquisas e, ainda, pela dificuldade de desapego por parte das professoras ou dos familiares que os guardam.

Esses planejamentos são feitos em dois tipos de suportes: a) cadernos correspondentes ao modelo escolar, o mesmo que é utilizado pelos alunos, e são a maioria dos casos; b) fichários escolares, composto por folhas soltas que vão sendo anexadas ao longo do ano letivo. A maior parte dos cadernos é escrita manualmente pelas professoras, enquanto há alguns com páginas datilografadas e alguns que mesclam folhas mimeografadas com escritas à mão, por exemplo.

Cabe destacar, ainda, que as professoras possuem um cuidado especial com esse material. Alguns cadernos chamam a atenção por terem suas capas bastante decoradas (as externas e as de seções - que dividem meses, semanas, etc.) e as páginas com os conteúdos ilustrados com desenhos e colagens variadas, além de registrarem frases de incentivos. A Figura 1 ilustra alguns exemplos de capas e páginas decoradas e ilustradas de dois dos cadernos encontrados no acervo do grupo de pesquisa HISALES.

314 Até o momento o acervo não dispõe de cadernos de planejamento elaborados entre as décadas de 1940-1950.



Figura 1 - Imagens de capa externa, capa de seção e página com conteúdo em dois cadernos de planejamento de professoras (Da esquerda para a direita - as 3 primeiras são do C1-1987 - 3ª série e as 3 últimas são do C3-1994 - 1ª série).

Fonte: Acervo do HISALES.

Apenas recentemente esse artefato escolar passou a ser utilizado em pesquisas na área da educação³¹⁵. Como destaca Viñao (2008), o interesse recente pelos cadernos explica-se pelo fato deste dispositivo configurar-se no cruzamento de duas perspectivas: o caderno enquanto escrita ordinária e aos aspectos relacionados ao mundo da cultura escrita. Nesse sentido, podemos apreender a partir desse dispositivo, aspectos dos métodos de ensino utilizados, das disciplinas ministradas, da base curricular desenvolvida, das observações feitas nos cantos das páginas, das reflexões das professoras, e, no caso específico dessa investigação, dos livros didáticos utilizados no processo de ensino/aprendizagem.

O acervo do grupo de pesquisa HISALES dispõe atualmente de 156 cadernos de planejamento correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental, elaborados a partir da década de 1960 até os dias atuais, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras do acervo do HISALES por década.

Quantidade de cadernos de planejamento de professoras - distribuídos por década	
Década	Quantidade
1960	03
1970	09
1980	41
1990	50
2000	45
2010	08
Total	156

Fonte: Acervo do HISALES.

Assim, considerando os objetivos deste trabalho - identificar nos cadernos de planejamento

315Algumas pesquisas a partir dos cadernos de planejamento de professoras do acervo do HISALES já foram desenvolvidas no grupo, em especial a dissertação de mestrado de Lima (2013) e a de Vieira (2014).

de professoras *quais e como* os livros didáticos gaúchos foram utilizados nas salas de aulas -, o *corpus* de pesquisa para coleta e análise de dados é composto por um conjunto de 53 cadernos de planejamento elaborados entre as décadas de 1960 e 1980, correspondendo às séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 5ª série). A distribuição dos cadernos de planejamento analisados de acordo com as séries a que se referem pode ser vista na Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição dos cadernos de planejamento de professoras analisados por série.

Quantidade de cadernos de planejamento de professoras analisados - distribuídos por série	
Série	Quantidade
1ª	24
2ª	10
3ª	10
4ª	05
5ª	03
Sem identificação	01
Total	53

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo do HISALES.

O processo de coleta e análise dos dados nos 53 cadernos acima relacionados compreende duas fases: a primeira corresponde ao mapeamento dos livros didáticos cujos títulos são citados diretamente pelas professoras nos seus planos de aula; a segunda corresponde ao levantamento das atividades que apresentem indícios de terem sido retiradas de livros didáticos, e seu posterior entrecruzamento com os livros didáticos gaúchos disponíveis no acervo do grupo HISALES.

Apresentaremos, neste trabalho, os resultados da primeira fase supracitada, que corresponde ao mapeamento dos livros didáticos citados explicitamente pelas professoras nos seus cadernos de planejamento, ou seja, são aquelas obras didáticas possíveis de serem identificadas porque seus títulos foram escritos no conteúdo dos planos de aula. Em geral, a referência aos livros didáticos ocorre pela citação do título do livro e da página da qual a atividade a ser realizada foi retirada, como podemos visualizar na Figura 2, a seguir:

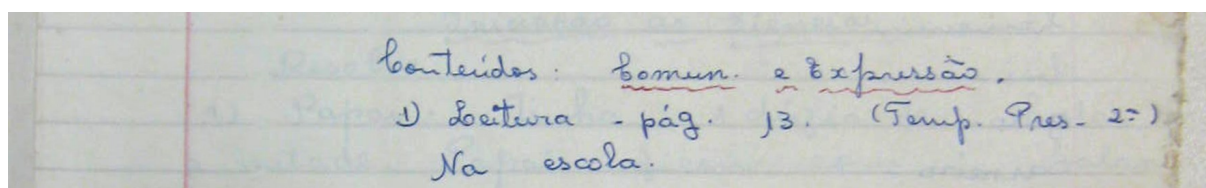


Figura 2 - Detalhe da página de um caderno de planejamento, no qual a professora indica o livro didático utilizado e a

página a qual se refere (CP2-1986³¹⁶ - 3ª série).

Fonte: Acervo do HISALES.

A partir desse levantamento inicial, foi possível identificar que, do conjunto dos 53 cadernos analisados, 23 apresentam alguma referência a livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, conforme os dados mostrados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Relação de cadernos de planejamento com referência explícita de livros didáticos.

Quantidade de cadernos que apresentam explicitamente a referência de livros didáticos			
Década	Qtde. de cadernos analisados	Qtde. de cadernos que fazem referência a livros didáticos variados	Qtde. de cadernos que fazem referência a livros didáticos produzidos por autoras gaúchas
1960	03	-	-
1970	09	4	4
1980	41	31	19
Total	53	35	23

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo do HISALES.

Conforme os dados dispostos na Tabela 3, cabe registrar também que a quantidade maior de referências aos livros didáticos identificadas nos cadernos de planejamento da década de 1980 está diretamente relacionada à quantidade de exemplares deste mesmo período, que é bem maior que as das décadas de 1960 e 1970. Porém, devemos destacar, ainda, que há uma exceção, de um único caderno de planejamento de 1975, que será mostrado mais adiante, que apresenta um alto índice de registros explícitos de livros didáticos gaúchos, o que também nos leva a concluir que a forma com que as professoras elaboravam seus planos de aula também acabam incidindo nos resultados que temos encontrado.

No tópico a seguir, apresentaremos os dados referentes aos livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, que foram identificados explicitamente em 23 cadernos de planejamento de professoras.

2. Os livros didáticos de autoras gaúchas identificados nos cadernos de planejamento de professoras

O levantamento das referências explícitas de utilização de livros didáticos produzidos por

316Essa sigla corresponde à identificação dos cadernos no acervo, na qual "CP" significa caderno de planejamento, o número "2" a sua ordem de catalogação no acervo, referente à ordem do ano e por fim, o número "1986" identifica a sua data de elaboração.

autoras gaúchas encontrados nos cadernos de planejamento possibilitou a identificação inicial de três aspectos a serem destacados: 1) os títulos utilizados pelas professoras (*quais*); 2) a utilização desses livros (*como*); 3) a recorrência desses livros ao longo do período analisado.

Considerando a utilização dos livros didáticos, eles estavam presentes tanto nas atividades desenvolvidas na classe, quanto nas atividades de casa (tarefas de casa/tema), como também eram utilizados para contar histórias às crianças, por meio das atividades de “contação de história”. O fato de os livros serem utilizados para o desenvolvimento de ‘tarefas de casa/temas’ evidencia que não apenas as professoras tinham acesso ao material didático utilizado, mas também os alunos, demonstrando assim a sua circulação no ambiente escolar e doméstico. Além disso, os livros didáticos também eram utilizados para o desenvolvimento de diferentes disciplinas: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

No geral, quanto aos livros didáticos utilizados pelas professoras e anotados nos planejamentos de 1960-1980, foram identificados um total de 16 títulos/coleções registrados de forma explícita nos 23 cadernos analisados. Esses títulos/coleções são mostrados (em ordem alfabética) no Quadro 1 a seguir, junto a seus autores e editoras em que foram publicados:

Quadro 1 - Títulos/coleções registrados de forma explícita nos 23 cadernos de planejamento.

Títulos/coleções registrados de forma explícita nos 23 cadernos de planejamento			
Títulos/coleções		Autores	Editora
1.	As férias com vovô (Cartilha)	Angélica Serena Otto Beyer	Editora Tabajara (Porto Alegre-RS)
2.	Aventuras de Pirulim	Nelly Cunha e Helga Trein	Editora Globo (Porto Alegre-RS)
3.	Estrada Iluminada	Cecy Cordeiro Thofehm e Nelly Cunha	Editora do Brasil (São Paulo-SP)
4.	Estudos Sociais e Naturais	Maria de Lourdes Gastal	Editora Selbach (Porto Alegre-RS), Globo (Porto Alegre-RS ou F.T.D. (São Paulo-SP) ³¹⁷
5.	Exercícios de Linguagem ³¹⁸	Maria de Lourdes Gastal ou Edith Guimarães Lima, Maria Guimarães Ribeiro e Giselda Guimarães Gomes	Editora F.T.D. (São Paulo-SP) ou Editora Selbach (Porto Alegre-RS)
6.	Gramática Funcional	Lêda Riveiro Pereira	Editora Tabajara (Porto Alegre-RS)
7.	Guri	Elbio N. Gonzalez, Rosa M. Ruschel e Flavia E. Braun	Editora Tabajara (Porto Alegre-RS)

317A autora Gastal publicou esse mesmo livro, com título idêntico, nas 3 editoras citadas no Quadro. Ainda não foi possível identificar qual dessas publicações foi utilizada como referência, o que será verificado na próxima etapa da pesquisa.

318O acervo do HISALES contém exemplares de 2 coleções didáticas com esse mesmo título, mas que apresentam autoria e editoras diferentes. Ainda não foi possível identificar qual destas 2 coleções foi utilizada como referência, o que será verificado na próxima etapa da pesquisa.

Títulos/coleções registrados de forma explícita nos 23 cadernos de planejamento			
Títulos/coleções		Autores	Editores
8.	Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy Cordeiro Thofehn e Jandira Cardias Szechir	Editora do Brasil (São Paulo-SP)
9.	Linguagem e Estudos Sociais	Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral	Editora Tabajara (Porto-Alegre-RS)
10.	Nossa Terra Nossa Gente	Cecy Cordeiro Thofehn e Nelly Cunha	Editora do Brasil (São Paulo-SP)
11.	Páginas do Sul	Nelly Cunha e Helga Trein	Editora Globo (Porto Alegre-RS)
12.	Querência	Nelly Cunha, Teresa Iara Palmira Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Editora Globo (Porto Alegre-RS)
13.	Tapete Verde	Nelly Cunha e Teresa Iara Palmira Fabretti	Editora Globo (Porto Alegre-RS)
14.	Tempo Presente	Iara Thofehn Coelho e Nelly Cunha	Editora do Brasil (São Paulo-SP)
15.	Marcelo, Vera e Faísca (Cartilha)	Norma Menezes de Oliveira; Alsina Alves Lima; Eny Emília Dias da Silveira; Liliana Tavares Rosa; Maria Flora de Menezes Ribeiro; Maria Heoniza Nascimento da Silva; Norma Nunes de Menezes; Marilena Tavares Rosa; Rachel Kier	Editora Tabajara (Porto-Alegre-RS)
16.	Sarita e seus amiguinhos (Cartilha)	Cecy Cordeiro Thofehn & Jandira Córdias Szechir	Editora do Brasil (São Paulo-SP)

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo do HISALES.

É importante destacar que dos 16 títulos/coleções apresentados no Quadro 1, em 7 deles uma das autoras é Nelly Cunha, autora gaúcha de muitas publicações didáticas e quase sempre em coautoria com outras professoras, bastante reconhecida no Rio Grande do Sul, principalmente. Além disso, apesar de os 16 livros didáticos relacionados serem de autoras gaúchas, alguns desses foram publicados por editoras de fora do estado do RS.

Considerando a recorrência desses 16 livros didáticos supracitados, ao longo do período analisado (1960-1980), a identificação explícita dos títulos e coleções localizados nos cadernos de planejamento das professoras resultou nos dados que podem ser visualizados no gráfico a seguir, na Figura 3:

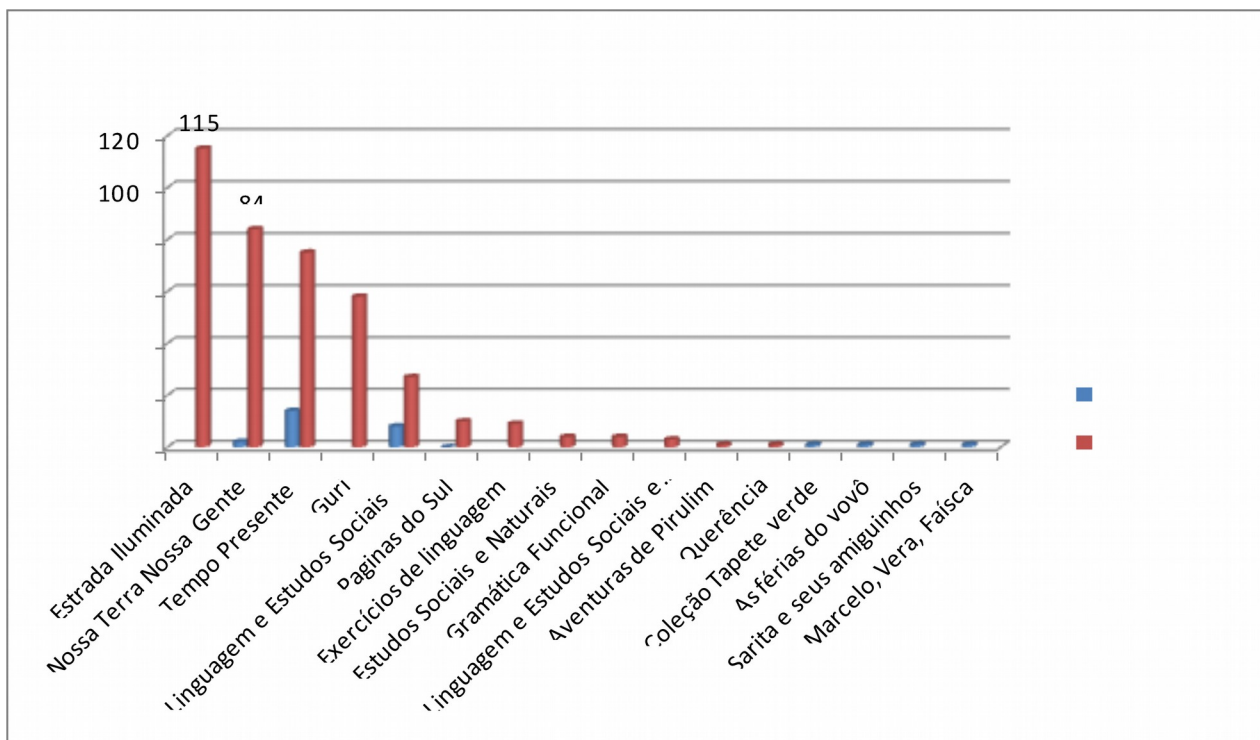


Figura 3 - Recorrência dos títulos/coleções nos 23 cadernos de planejamento de professoras.

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo do HISALES.

Conforme indica a Figura 3 acima, entre os 16 títulos/coleções identificados nos 23 cadernos de planejamento de professoras, o título da Coleção *Estrada Iluminada* é o de maior recorrência, com 115 registros localizados. Em seguida, temos os títulos/coleções *Nossa Terra Nossa Gente*, *Tempo Presente*, *Guri*, *Linguagem e Estudos Sociais*, *Páginas do Sul* e *Exercícios de Linguagem*. Outros títulos aparecem nos cadernos apenas uma vez, especialmente os livros utilizados na primeira série, como é o caso das cartilhas *Sarita e seus amiguinhos*, *As férias com vovô*, *Marcelo, Vera e Faísca*, dedicadas especialmente à fase de alfabetização dos alunos.

A Figura 4, a seguir, ilustra dois casos de referências explícitas de livros didáticos de autoras gaúchas, sendo o primeiro em um caderno de planejamento de 1ª série, identificando o único caso explícito de uso da cartilha *Marcelo, Vera e Faísca*, e o segundo, um caderno de planejamento para a 4ª série, no qual se encontra escrito o título da coleção *Estrada Iluminada*, a de maior recorrência entre todos os casos registrados (conforme os dados expostos na Figura 3).

Livros didáticos gaúchos citados explicitamente nos cadernos e a quantidade de suas recorrências																						
Títulos	Recorrência por caderno de planejamento de professora																					
	Alfabetização				Outras séries																	
	CP1-72	CP2-80	CP1-83	CP1-88	CP1-74	CP2-74	CP1-75	CP1-81	CP2-81	CP2-84	CP1-85	CP3-85	CP4-85	CP1-86	CP2-86	CP3-86	CP2-88	CP3-88	CP4-88	CP2-89	CP4-89	TOTAL
Verde																						
Aventuras de Pirulim							1															1
Querência																				1		1
As férias com vovô	1																					1
Sarita e seus amiguinhos	1																					1
Marcelo, Vera e Faísca	1																					1
TOTAL	4	23	2	1	1	9	233	2	23	26	3	23	34	15	6	6	1	5	1	1	2	421

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo do HISALES.

Pelos dados acima expostos, percebemos que há um total de 421 registros explícitos de títulos/coleções identificados entre todos os cadernos de planejamento. Além dos dados já mostrados na Figura 4, a Tabela 4 também nos permite visualizar que há alguns cadernos de planejamento que apresentam muitas referências explícitas a títulos/coleções didáticas gaúchas. Cabe ressaltar especialmente o caso do caderno da 4ª série, de 1975, pois neste há 233 registros, um número bem maior que os demais. Nesse caso, a Coleção *Estrada Iluminada* se destaca entre todos os demais títulos identificados, por ser indicada 112 vezes nas suas páginas, seguida da Coleção *Guri*, registrada 53 vezes no mesmo caderno. Em contraposição a esse caso com altos números, há alguns cadernos de planejamento que apresentam apenas 1 ou 2 registros explícitos de livros didáticos utilizados pela professora em sala de aula.

Também podemos observar que, em alguns casos, as professoras não faziam uso de títulos isolados, mas de uma variedade deles ao longo do período letivo. Nesse contexto, destacamos novamente o caderno de planejamento da quarta série de 1975, supracitado, no qual a professora faz uso de 11 diferentes títulos/coleções didáticas gaúchas (já apresentadas com informações de autoria e editora no Quadro 1), que são: *Guri*, *Páginas do Sul*, *Aventuras de Pirulim*, *Estrada Iluminada*, *Linguagem e Estudos Sociais*, *Nossa Terra Nossa Gente*, *Estudos Sociais e Naturais*, *Linguagem e Estudos Sociais e Naturais*, *Exercícios de Linguagem e Gramática Funcional*. Duas das páginas indicando alguns dos exemplos encontrados nesse caderno podem ser conferidas na Figura 5:



Figura 5 - Exemplos de páginas de um mesmo caderno de planejamento de professora com indicação de variados livros didáticos (CP1-1975 - 4ª série).

Fonte: Acervo do HISALES.

Após a apresentação dos dados já mapeados e de algumas das indicações explícitas de livros didáticos gaúchos nos cadernos de planejamento de professoras, podemos afirmar que algumas das produções didáticas de autoras gaúchas circularam e foram efetivamente utilizadas nas escolas, em maior ou menor frequência. Essas informações, apesar de parecerem simplificadas, decorrem de um esforço de rastreamento difícil e minucioso de usos, de leitores e de usuários das publicações didáticas. Além disso, observou-se que os títulos e coleções foram utilizados como referência pelas professoras para o ensino de diferentes disciplinas, conteúdos e temáticas em sala de aula.

Considerações finais

Inicialmente, cabe registrar a relevância dos procedimentos metodológicos que estão sendo adotados na pesquisa em desenvolvimento. Para encontrar as informações que revelem *quais* e *como* os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas foram usados em sala de aula, temos procurado construir alternativas de coleta de dados e de análise dos resultados. Visto que não existe um método estabelecido para isso, estamos utilizando técnicas como as apresentadas (*como*) neste trabalho. Nesse caso, requer uma pesquisa detalhada, rígida e que exige bastante tempo dedicado principalmente à fase de coleta dos dados.

O fato de investigar *quais* os livros didáticos foram utilizados em sala de aula e *como* isso acontecia é um grande desafio para os pesquisadores da história da educação, em especial àqueles do campo da produção didática, uma vez que sabemos que um livro produzido e posto em circulação não significa que foi de fato utilizado ou lido.

Quanto aos dados coletados nesta fase da investigação, que se agrega à pesquisa como um todo, podemos reafirmar que as produções didáticas das autoras gaúchas, seja as cartilhas "isoladas" ou as coleções, foram sim usados em sala de aula, em várias cidades da região sul do Rio Grande do Sul, visto que identificamos nos cadernos de planejamento a presença de vários títulos, que as professoras de fato utilizaram como referência nas suas aulas.

Como revelam os dados para o caso das fontes que dispomos, os títulos/coleções didáticos que circularam e foram usados nas escolas são: *Aventuras de Pirulim*; *Estrada Iluminada*; *Estudos Sociais e Naturais*; *Exercícios de Linguagem*; *Gramática Funcional*; *Guri*; *Linguagem e Estudos Sociais e Naturais*; *Linguagem e Estudos Sociais*; *Nossa Terra Nossa Gente*; *Páginas do Sul*; *Querência*; *Tapete Verde*; *Tempo Presente*; e as cartilhas *As férias com vovô*; *Sarita e seus amiguinhos*; *Marcelo, Vera e Faísca*.

A análise dos cadernos de planejamento nos permite dizer também que os livros didáticos, independente da época a que se referem, são utilizados pelas professoras de diferentes maneiras, em partes ou integralmente, exclusivos ou em conjunto com outros títulos, o que faz com que seus usos sejam diferenciados e únicos a cada plano de aula desenvolvido, no decorrer do ano letivo.

Referências

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. *A Matemática Moderna no ensino primário (1960-1978): análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

_____. *Livro didático de matemática: uma abordagem histórica (1943-1995)*. 2005. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. *Revista Estudos Históricos*, v. 11, nº 21, p. 9-34, 1998.

CABEDA, Ada Vaz; LOPES, Neusa Vera; SOUZA, Leda Bastos e BLANKENHEIN, Aracy Lady. Comunicado da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais: Instruções Gerais para escolha do livro didático nas escolas do Rio Grande do Sul. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, ano XIII, n. 102, p. 2-3, 1965.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e*

História da Leitura. São Paulo: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DIETRICH, Mara Denise. *A Cartilha "Ler a Jato" e o "Método Audiofonográfico" de Alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.

LIMA, Gisele Ramos. *Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973 – 2010)*. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Qualidade*, nº 11, v. 25, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MONKS, Joseane Cruz; PERES, Eliane; THIES, Vânia Grim. Os sentidos atribuídos a alfabetização através dos títulos das cartilhas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - ASPHE, 19º, 2013, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPEL, 2013. p.1-10.

PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010a, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010a. v. 1. p. 1-12.

_____. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG, CNPq/UFMG/FaE, 2006a. p. 145-170.

_____. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011a. p. 243-263.

_____. *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel

Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG,RS,MT, séculos XIX e XX). 1ª ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006b. p. 171-190.

_____. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação UNISINOS*. São Leopoldo, v. 12, p. 111-121, 2008a.

_____. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Isabel P. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG/RS/ MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG; CNPq/ UFMG/FaE, 2006c. p. 117-144.

_____. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

_____. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). *Não me esqueça num canto qualquer*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008b, v. 1, p. 1-12.

_____. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008c. v. 1. p. 1-12.

_____. Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. *História da Educação*. Pelotas, v. 3, n. 6, p. 89-103, 1999.

_____. “Registros marginais”: escritas de crianças em cadernos de alfabetização. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2010b. p. 1-12.

_____. *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915*. 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PERES, Eliane; BARUM, Sylvia. T. O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007). In: *Anais*. 14º Encontro da ASPHE. Pelotas: UFPel, 2008. v. 1. p. 1-12.

PERES, Eliane; CÉZAR, Thais M. Divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). *História da educação, literatura e memória*. Porto Alegre: ASPHE, 2003. p. 173-185.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). In: BARCELOS, Valdo H. L.; ANTUNES, Helenise S. (Org.). *Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. v. 1. p. 50-68.

PERES, Eliane; FACIN, Helenara P. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane e FRADE, Isabel Cristina A. S. (Org.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. 1 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2010, v. 1, p. 137-170.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane C. A produção e a circulação de cartilhas do método global de contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: Brasa/C.L. Edições, 2004. p. 26-40.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

RAMIL, Chris de Azevedo. *A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul)*. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013.

VIEIRA, Cícera Marcelina. *O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)*. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2014.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 69-90.

AS REVISTAS E OS CADERNOS DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE PELOTAS: CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA PARA A CIDADE³¹⁹

Chéli Nunes Meira
Mestranda em Educação, PPGE/UFPel
chelimeira@gmail.com

Anna Beatriz Ereias Ensslin
Mestranda em Educação, PPGE/UFPel
chelimeira@gmail.com

Resumo

Este estudo analisa a publicação de oito revistas e de quatro cadernos do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL) durante os anos de 1994 a 2015. O IHGPEL foi fundado em 1982 e tem como objetivos recolher, arquivar e divulgar documentos referentes a história de Pelotas e da Região Sul do Rio Grande do Sul. Para a construção teórica-metodológica recorreu-se aos trabalhos de Le Goff (2013), Meneses (1999), Schwarcz (1993), Gasparello (2004), Zicman (1985). Os resultados da pesquisa indicam que o IHGPEL vem exercendo um papel de instituição educativa ao construir e divulgar uma memória e uma história para a cidade de Pelotas. As revistas apresentam diversidade temática e interlocução com o campo acadêmico, principalmente a partir do sexto número. Os cadernos reproduzem documentos históricos e partilham de uma perspectiva historicista do passado.

Palavras Chaves: Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas, Memória e Educação.

Introdução

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa em Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL) e faz parte das investigações do Centro de Estudos e investigações em História da Educação (CEIHE/FaE/UFPEL). A pesquisa aqui apresentada faz parte de um estudo mais amplo e ainda em andamento sobre o Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL).

Para este artigo analisa-se as publicações das revistas e dos cadernos do IHGPEL. As revistas estão em sua oitava edição, sendo que a primeira foi publicada no ano de 1994 e a última em 2014, e privilegiam artigos de associados, colaboradores e anais de eventos realizados pela instituição. Por sua vez, os cadernos do IHGPEL tiveram sua primeira edição em 2010, tendo sido publicados até o momento quatro volumes, sendo que o último foi no ano de 2015. A principal diferença entre as revistas e os cadernos é o perfil do periódico. Enquanto as revistas priorizam uma temática mais ampla abordando além de assuntos regionais, anais de eventos, os cadernos abordam um único conteúdo e possuem um eixo temático pré-estabelecido.

Compreende-se que o IHGPEL utiliza-se das publicações nas revistas e nos cadernos, assim como de colunas semanais no *Jornal Diário da Manhã*, como uma forma de transmitir a sua visão de história para a comunidade a história de Pelotas. Além disso, são realizadas palestras para a

divulgação do instituto e de suas atividades nas escolas da rede pública de ensino da cidade. Dessa forma, o IHGPEL pode ser percebido como uma instituição educativa que procura formar uma consciência histórica tanto no público escolar por meio das palestras, quanto em um público mais amplo através das revistas, dos cadernos e das colunas semanais.

A formação humana está intrinsecamente ligada com a constituição de memória e identidade. O IHGPEL com a salvaguarda de material histórico nos arquivos, biblioteca e hemeroteca e com a publicação de revistas, cadernos e colunas procura cumprir um papel na construção da história de Pelotas. Contudo, entende-se também que são feitas escolhas na preservação dos acervos e na memória da cidade divulgada pela instituição. Não podemos obter o passado em sua totalidade, o que permanece são vestígios revestidos por intencionalidades, como afirmou Le Goff (2013):

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: *os monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador (LE GOFF, 2013, p. 485, grifos do autor).

Para a construção teórica metodológica do trabalho recorreu-se aos trabalhos de Le Goff (2013) e Meneses (1999) para entender as questões relacionadas à memória. Para compreender assuntos referentes aos Institutos Históricos e Geográficos buscou-se os trabalhos de Schwarcz (1993) e Gasparello (2004). Para entender questões sobre os jornais, Zicman (1985).

Para uma melhor compreensão o texto foi organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta um breve levantamento referindo-se aos ideais construídos pelos Institutos Históricos e Geográficos (IHGs), que no Brasil inicia com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sediado no Rio de Janeiro. A segunda e a terceira seção discutem a publicação das revistas e dos cadernos do IHGPEL, respectivamente. Por fim, foram feitas algumas considerações preliminares.

Aproximações com a pesquisa: Institutos Históricos e Geográficos

Os IHGs buscam se estabelecer como guardiões da memória oficial. O IHGB quando criado, em 1838, buscou uma identidade para a nação brasileira, estando ligado diretamente à Corte Portuguesa. Segundo Schwarcz (1993, p.24), “Em suas mãos estava a responsabilidade de criar uma história para a nação, inventar uma memória para um país que deveria separar seus destinos da antiga metrópole europeia”. A partir do IHGB, outros IHGs foram sendo criados, primeiro nas capitais dos estados brasileiros e mais adiante em muitos municípios do Brasil. Incluída nesta realidade, está a cidade de Pelotas, no sul do estado do Rio Grande do Sul.

O IHGPEL foi criado em sete de julho de 1982, após a realização do Seminário de debates sobre pontos controvertidos da história da cidade, em comemoração aos 170 anos da cidade de Pelotas, no auditório Milton de Lemos, do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas. Durante este evento surgiu o desejo e a necessidade para a criação de um Instituto Histórico e Geográfico em Pelotas com o intuito de aprofundar os estudos a respeito da mesma.

O IHGPEL se funda como uma instituição particular de associados, sem fins lucrativos, e com o objetivo de preservar a memória da cidade. Esta memória tem um caráter educativo desde que se preocupa não apenas com a guarda da documentação, mas também com a divulgação e o acesso aos pesquisadores. Sobre a necessidade de reafirmação das identidades e de reificação da memória, Meneses (1999, p.12) afirma que:

[...] a memória como suporte dos processos de identidade e reivindicações respectivas está na ordem do dia [...] Palavras-chaves são 'resgate', 'recuperação' e 'preservação' – todas pressupondo uma essência frágil que necessita de cuidados especiais para não se deteriorar ou perder uma substância preexistente. A comunicação de massa e o mercado (antiquariato, moda) reforçam esta reificação.

O IHGPEL, desde sua fundação, teve em seus estatutos a preocupação em salvaguardar a memória da cidade de Pelotas e região sul, assim como divulgar essa história para todos que solicitassem. Para o IHGPEL, recolher, divulgar, arquivar, pesquisar e informar, são palavras recorrentes, tanto nos estatutos como nas atas de reuniões de diretoria. Contudo, sabe-se das limitações dessa memória que busca exaltar a história de Pelotas e destacar os grandes vultos.

Ao longo de três décadas a instituição formou um acervo importante referente à história de Pelotas e do Rio Grande do Sul. Este acervo foi consolidado pelos próprios associados e pela comunidade em geral. Os materiais estão organizados em quatro setores: a biblioteca Dr. Paulo Duval; a hemeroteca Ângelo Pires Moreira; o arquivo histórico João José Planella e o arquivo de genealogia Alda Maria de Moraes Jaccottet.

As doações iniciaram com o primeiro presidente, Major Ângelo Pires Moreira. Assim como nessa circunstância, muitos acervos foram doados ainda em vida, como é o caso de Alda Maria de Moraes Jaccottet, que colaborou com um grande número de fontes sobre a genealogia da metade sul do Rio Grande do Sul. Outros documentos foram trazidos após a morte de seus pesquisadores por seus familiares como, por exemplo, os livros sobre a história do Rio Grande do Sul e da cidade de Pelotas de Flavio Kremer, além da documentação pessoal do professor Mario Osorio Magalhães.

Atualmente a instituição é mantida com a mensalidade dos sócios. O poder público municipal sede a sala e as empresas privadas, a Universidade Federal de Pelotas e a Câmara Municipal de Pelotas apoiam com a contratação de estagiários. Nas próximas seções serão discutidos de forma mais pormenorizada a publicação das revistas e dos cadernos do IHGPEL.

As Revistas do IHGPEL

O IHGPEL foi fundado em 1982 e em seu primeiro estatuto elaborado ainda neste mesmo ano já existia a intenção dentre as suas finalidades de “quando possível, publicar a sua revista” (ETCHEVERRY, 1989, p.8). Contudo, somente em 1994 este objetivo é realizado com o primeiro número da revista, devido a diversas dificuldades financeiras e de estruturas (espaço físico e pessoal).

Zicman (1985) salienta que para utilizar periódicos, como fonte de pesquisa se faz necessário ter alguns cuidados, como analisar questões formais de estrutura e propagandas, assim como características de funcionamento, jornalistas, proprietários e público consumidor.

As revistas do IHGPEL possuem oito números, sendo que o primeiro foi editado em 1994 e o último em 2014. Assim que as revistas são lançadas é feita a distribuição de um exemplar para cada sócio e para algumas entidades interessadas. O restante da tiragem é vendida na instituição. Além disso, todos os números da revista encontram-se disponíveis para consulta local.

As revistas apresentam um conjunto de artigos. No início, elas tinham como prioridade a publicação dos estudos e das pesquisas dos próprios sócios. No entanto, como será visualizado a seguir este contexto muda a partir da sexta edição. Abaixo pode ser observada a tabela com todos os números para tornar melhor a visualização da periodicidade da publicação, após será realizada uma análise individual das revistas.

Tabela 1
Revistas do IHGPEL.

Nome	Volume	Ano
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	01	1994
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	02	1997 (jul.)
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	03	1997 (dez.)
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	04	1998
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	05	2000
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	06	2008
Revista Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL) – Jornada de Estudos Genealógicos	07	2012
Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL)	08	2014

Fonte: Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas.

A primeira revista do IHGPEL foi publicada em 1994 e possui setenta e sete páginas, em sua capa está reproduzido o Brasão da instituição, com o lema “Por amor as origens”. A diretora era Ivone Leda do Amaral, professora e sócia do IHGPEL, que se destacou na perseverança e no empenho em manter a instituição por vários anos. A professora Ivone foi diretora da instituição por três mandatos.

No primeiro ano a edição continha quatro artigos inéditos e quatro resenhas de livros de associados referente a história de Pelotas, todos elaboradas por sócios. Também foram relatados na revista os projetos que estavam em andamento naquele período pelo IHGPEL. Em uma seção intitulada de “curiosidades” foram elaborados pequenos textos referindo-se aos três chafarizes da cidade e o suposto pioneirismo de Pelotas, afirmando o destaque da cidade em sete categorias como, por exemplo, ao implantar a primeira escola de Agronomia do Brasil e o primeiro teatro do Estado do RS.

Uma das marcas da instituição desde sua fundação é exaltar a cidade de Pelotas, como sendo uma cidade modelo, precursora no Estado do Rio Grande do Sul. A primeira revista do IHGPEL refere-se aos primórdios de Pelotas e segundo Mário Mattos (1994), o IHGPEL cumpre seu papel com o lançamento deste primeiro número da revista que seria “[...] Servir à cultura de Pelotas” (MATTOS, 1994, s/p.). Assim como ocorrem em outros IHGs, em Pelotas, o instituto busca ressaltar as qualidades do município e salvaguardar a memória que considera apropriada, seguindo a ideia inicial do IHGB de construir uma história para o Brasil (SCHWARCZ, 1993).

O segundo número da revista do IHGPEL foi publicada em julho de 1997, em comemoração aos quinze anos da instituição e traz em sua capa uma imagem da Biblioteca Pública Pelotense e da Intendência Municipal. Para esta edição foram escolhidos cinco trabalhos de associados e colaboradores, que são pessoas captadas pelos próprios sócios e possuem interesses na história da cidade. Neste momento, os assuntos ainda que relacionados a cidade foram mais variados como a escravidão, o carnaval, o escritor Simões Lopes Neto e a Colônia Dom Pedro II.

A partir da segunda edição as revistas do IHGPEL adotam um formato de tamanho menor. Os dois primeiros números possuem setenta e sete páginas, porém, as demais têm mais de cem páginas oscilando entre cento e oito a cento e quarenta e oito. No entanto, em todos os números a capa reproduz uma imagem considerada significativa da cidade.

O número três da revista teve sua publicação ainda em dezembro do ano de 1997, reproduzindo na capa uma imagem da Ponte do Ramal³²⁰. Conforme mensagem inicial redigida pela diretoria este número foi uma tentativa de manter uma periodicidade para a revista, um grande esforço da diretoria que tinha como presidente José Antônio Mazza Leite (REVISTA Nº3, 1997, p. 5). Neste número foram publicados artigos de sócios e colaboradores, além das normas gerais da revista e o parecer do Conselho Estadual de Cultura referente a Real Feitoria do Linho-Cânhamo.

Seguindo a tão almejada periodicidade, a quarta edição foi publicada em junho de 1998 contendo três artigos e mais de 50% da revista dedicada a Associação Rural de Pelotas em

³²⁰Ponte metálica sobre o Arroio Santa Bárbara localizada na cidade de Pelotas, construída em 1906 e inexistente hoje, para saber mais ver: SALABERRY, Jeferson Dutra. A agroindústria no Bairro do Porto: Pelotas – RS (1911-1922). 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

comemoração aos seus cem anos. Esta seção sobre a Associação Rural foi escrita pelo sócio Darcy Trilho Otero, que é ligado as duas instituições, tendo como intenção fazer um panorama histórico da Associação Rural desde sua fundação. Outros dois assuntos foram discutidos nesta publicação referentes a Sociedade União Pelotense de São Francisco de Paula e o Carnaval de Pelotas.

Apesar do esforço para que existisse uma periodização das revistas, o quinto número somente foi publicado em dezembro do ano de 2000, dois anos depois da publicação anterior, durante a presidência de Ewaldo José Lebarbenchon Poeta. O número cinco traz em sua capa a fachada do Castelo Simões Lopes.

Diferente das outras edições, no número cinco pode ser encontrado uma prestação de contas, que auxilia o leitor a identificar os principais eventos que a instituição participou, como lançamentos de livros de associados, viagens culturais, colunas do IHGPEL publicadas semanalmente em um jornal da cidade e palestras que foram efetuadas dentro e fora da instituição, por exemplo, no Instituto de Ensino Assis Brasil. Além disso, ainda fazem parte desta edição dez artigos de pesquisas realizadas por sócios e colaboradores.

Somente oito anos depois foi publicada a revista número seis, em data significativa para comemorar os vinte e cinco anos da instituição no ano de 2008. Acredita-se que estes intervalos longos entre as publicações tenham sido principalmente em função da falta de recursos financeiros, que desde o início foi a principal dificuldade enfrentada pela instituição. Em sua capa foi apresentada uma imagem desenhada pelo associado e membro da diretoria Mário Mattos representando a Catedral São Francisco de Paula. A diretora da instituição biênio 2007/2008 foi Maria de Lourdes Costa Poetsch.

Em caráter especial nesta edição foram publicados os artigos de sócios, convidados e participantes do III Seminário de História e Geografia de Pelotas realizado pela própria instituição no ano de 2005. Para Bellotto (2002), os arquivos podem manter uma relação de aprendizado com a população, se aproximando da comunidade e criando assim uma troca cultural.

O número sete da revista foi publicado em 2012 tendo como presidente Maria Roselaine da Cunha Santos. Contudo, a edição manteve o mesmo perfil da revista anterior, trazendo os artigos de três eventos que aconteceram simultaneamente: o IV Seminário de História e Geografia, o III Encontro dos IHGs/RS e a II Jornada de Estudos Genealógicos. O que pode indicar tanto uma diminuição da produção dos sócios, quanto uma maior integração da instituição com o campo acadêmico tendo em vista que parte significativa dos artigos foi escrita por estudantes da Universidade Federal de Pelotas.

Neste mesmo padrão, segue a publicação da edição número oito, publicada em 2014, ainda na presidência da Maria Roselaine da Cunha Santos. Esta revista teve como organizador Paulo Pezat, professor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, e apresentou

treze artigos de acadêmicos da graduação e de pós-graduação da Universidade. A edição também contou com a homenagem ao sócio fundador e centenário José Anélio Saraiva.

Como pode se perceber, na primeira revista houve apenas publicações de sócios, contudo, nas demais revistas sempre aparecem além da escrita dos sócios, alguns artigos produzidos por colaboradores. Com isso pode-se inferir que as revistas do IHGPEL buscaram uma abertura ao não apresentar somente as pesquisas dos associados, mas também oportunizar a divulgação de estudos acadêmicos, abrindo a revista a um público mais amplo e assim também divulgando e fortalecendo a instituição.

Dentre as oito edições da revista, em seis pode-se encontrar artigos referentes a escravidão, carnaval e negros, sendo as temáticas mais abordadas. No último número especialmente, aparecem assuntos relacionados inovadores para o perfil da revista como a homossexualidade e a doença mental. Apesar da instituição possuir um caráter historicista, preocupando-se tradicionalmente com a história oficial, pode-se observar que a publicação de pesquisas relacionadas com as preocupações de outras correntes teóricas, por exemplo, o marxismo e a nova história também obtiveram espaço nas páginas das revistas do IHGPEL.

A seguir serão analisados os cadernos do IHGPEL que possuem um perfil diferente das revistas, abordando apenas um assunto em cada edição.

Os Cadernos do IHGPEL

O desejo da publicação dos cadernos do IHGPEL surgiu da necessidade de divulgar e preservar documentos históricos. Além disso, os cadernos têm como objetivo abordar, exclusivamente, um assunto por edição. O primeiro caderno do IHGPEL foi publicado em 2010 e em 2015 alcançou seu quarto volume. Abaixo, na tabela 2, pode ser observada a descrição mais detalhada da publicação:

Tabela 2
Cadernos do IHGPEL.

Nome	Volume	Ano
Cadernos do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas: visita da Princesa Isabel à cidade de Pelotas.	01	2010
Cadernos do IHGPEL: Dois Ases na Linha de Fronteira do Rio Grande de São Pedro.	02	2011
Cadernos do IHGPEL: posturas policiais adotadas para o regime do município da Câmara Municipal da Vila do Rio Grande de São Pedro do Sul adotadas pela Câmara da mesma vila em sessão de 31 de julho de 1829; posturas policiais aprovadas pelo conselho Geral para	03	2012

Câmara Municipal da vila de São Francisco de Paula – 1834.		
Cadernos do IHGPEL: Portugueses insulares e suas descendências no sítio charqueador pelotense.	04	2015

Fonte: Biblioteca Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas

O primeiro volume dos cadernos do IHGPEL foi a junção de várias notícias que saíram em diversos jornais nas cidades de Bagé e Pelotas, região sul do Rio Grande do Sul referentes a visita da Princesa Izabel a Pelotas no ano de 1885. O Major Ângelo Pires Moreira, sócio fundador da instituição, por muitos anos colecionou esses recortes de jornais. No ano de 1992, o Major Ângelo doou ao IHGPEL todo seu acervo jornalístico. Este acervo por sua vez deu origem a um dos setores da instituição denominado de hemeroteca Major Ângelo Pires Moreira.

Esses recortes de notícias de jornal, em especial, sobre a Princesa Izabel estavam muito deteriorados. Preocupados em salvar os jornais e em divulgar notícias, surgiu na diretoria do IHGPEL a ideia de elaborar o caderno (ABUCHAIM e BETEMPS 2010, p. 9). A partir deste primeiro volume, os outros seguiram a mesma linha de transcrição, divulgação e preservação de documentos.

Por sua vez, no segundo volume dos cadernos do IHGPEL foram transcritas cartas enviadas para o IHGPEL e a documentação inventariada referente a uma das pesquisas da sócia Maria Coleta Souza Dutra da Silveira de Almeida Couto. O setor de genealogia é formado principalmente pela documentação das pesquisadoras Alda Jaccottet e Maria Coleta.

O volume dois conta com a pesquisa realizada por encomenda por Dr. Blau para Maria Coleta no ano de 1993. Maria Coleta estava em Portugal e enviava cartas com o resultado da pesquisa e a documentação encontrada nos arquivos. Os documentos referem-se a história do Rio Grande do Sul e personagens como Rafael Pinto Bandeira e José Marcelino de Figueiredo.

No terceiro volume dos cadernos consta a transcrição das posturas policiais aprovadas nos anos de 1829 e 1834. Cabe destacar que Pelotas ainda pertencia a cidade de Rio Grande em 1829. Somente cinco anos mais tarde, em 1834, foi reconhecida como Vila de São Francisco de Paula. As posturas de 1829 foram publicadas inicialmente na Revista do Primeiro Centenário de Pelotas organizada por João Simões Lopes Neto em 1912. As posturas de 1834 estão disponíveis no acervo da Câmara Municipal de Pelotas.

O quarto volume dos cadernos editado em 2015 foi um trabalho de genealogia de Vera Rheingantz Abuchaim, sócia e tesoureira do IHGPEL o que se diferencia dos anteriores que focam, sobretudo, na transcrição e reprodução de fontes históricas. Este estudo reuniu as principais famílias de charqueadores de Pelotas que vieram de Portugal em uma ampla pesquisa de genealogia. Para a publicação desse volume, o IHGPEL recebeu patrocínio do Governo de Portugal.

Pode se observar que os cadernos do IHGPEL são o resultado da preocupação com a preservação de documentos ou derivações de interesses e investigações dos sócios. Os volumes um e três divulgam documentos considerados de difícil acesso, as reportagens sobre a visita da Princesa Isabel e as Posturas Policiais de 1829 e 1834. Os volumes dois e quatro apresentam dados de investigações das sócias Maria Coleta e Vera Abuchaim respectivamente.

Observa-se que os cadernos possuem um enfoque historicista, afastando-se da perspectiva mais aberta das revistas. A história oficial da cidade é privilegiada, seja com a visita da Princesa Isabel, as Posturas Policiais, as notícias de Rafael Pinto Bandeira ou a genealogia das tradicionais famílias pelotenses. Apesar disso, os cadernos contribuem para a salvaguarda de documentos em risco e para o acesso facilitado dessas fontes.

Considerações Finais

No Brasil os IHGs são instituições que tem como pressupostos a salvaguarda da história oficial. Com este intuito o IHGB foi fundado em 1838 no Rio de Janeiro, apoiado pelo Imperador D. Pedro II, que designou para a instituição o papel de criar uma história para o Brasil. Ao longo do tempo outros IHGs foram sendo criados.

Em Pelotas, o IHGPEL foi criado em 1982 por um grupo de pessoas preocupadas com a preservação e a divulgação da história de Pelotas. Com o lema “Por amor as origens” a instituição se consolidou, e ao longo deste período passou por diversas dificuldades como de espaço físico, financeiros e de pessoal. Atualmente, a instituição é mantida com a mensalidade dos sócios, o apoio da Prefeitura Municipal de Pelotas, da Universidade Federal de Pelotas e de empresas privadas.

Em 1994 o primeiro número da revista do IHGPEL foi lançado e até o momento foram editadas oito revistas. Durante os anos de 1997 e 1998, se tentou manter uma periodicidade, porém, este objetivo foi abandonado por vários problemas como os já citados acima, que podem ter sido financeiros, de pessoal e estruturação.

As revistas priorizavam inicialmente a publicação das pesquisas dos sócios, no entanto, este perfil se modifica e anais de eventos e pesquisas acadêmicas passam a ser publicados. Essa mudança ocorre a partir da edição número seis, que inaugura uma nova fase. A abertura do espaço de publicação para alunos, professores e pesquisadores acadêmicos amplia tanto o público de leitores, como o de colaboradores. Com esta atitude a instituição ganha maior visibilidade e se aproxima da comunidade em geral.

Por sua vez, os cadernos do IHGPEL são publicações que possuem a intenção de preservar e divulgar documentos específicos, que correm risco de preservação e/ou existem em um número reduzido. Esse material é considerado pela instituição como de relevância para a história da cidade e

de interesse para aos pesquisadores e comunidade em geral. Os cadernos seriam uma forma de divulgar para um maior número de pessoas fontes que tratam de alguma forma sobre Pelotas e sua história.

Cabe destacar, que os documentos considerados, pelos sócios, como de relevância são as documentações oficiais, priorizando um modelo historicista. Os cadernos tiveram até o momento um enquadramento mais fixo de história priorizando a documentação municipal, como posturas policiais e documentos referentes a personalidade de destaque na história do Rio Grande do Sul e do Brasil. Contudo, outras visões da história não foram abandonadas por completo pela instituição, tendo espaço nas publicações das revistas do IHGPEL.

Por fim, cabe salientar que acredita-se que o processo educativo não ocorre exclusivamente nos bancos escolares. O IHGPEL vem cumprindo um papel na construção de uma memória e de uma história da cidade de Pelotas a mais de três décadas. Ainda que essa memória e história possam ser problematizadas, é inegável a atuação do instituto na preservação de documentos históricos e na divulgação de pesquisas por meio das revistas e cadernos e colunas.

Referências:

ABUCHAIM, Vera Rheingantz; SANTOS, Maria Roselaine da Cunha (Orgs.). **Cadernos IHGPEL: Portugueses insulares e suas descendências no sítio charqueador pelotense**. Pelotas: Pallotti, v.4, abr. 2015.

ABUCHAIM, Vera Rheingantz; BETEMPS, Leandro Ramos (Orgs.). **Cadernos IHGPEL: visita da Princesa Isabel à cidade de Pelotas**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, v.1, 2010.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. Documento de arquivo e sociedade. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.31, p.167-175, jan./jun. 2002.

BITTENCOURT, Marisa Cedrez; ABUCHAIM, Vera Rheingantz; SANTOS, Maria Roselaine da Cunha (Orgs.). **Cadernos IHGPEL: Dois Ases na Linha de Fronteira do Rio Grande de São Pedro**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, v.2, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ETCHEVERRY, J. V. **Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas (IHGPEL): informações sobre a parte administrativa desde a fundação até dezembro de 1988**. Pelotas, v.1, 1989.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da Memória, História e Documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória: trajetória e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999, p.11-29.

PEZAT, Paulo Ricardo (Org.). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas**. Pelotas: n.8, 2014.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: Editora da UFPEL, n.1, 1994.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: Editora da UFPEL, n.2, jul. 1997.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: Editora da UFPEL, n.3, dez. 1997.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: Editora da UFPEL, n.4, jun. 1998.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: Editora da UFPEL, n.5, dez. 2000.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas. Pelotas: EDUCAT, n.6, jul. 2008.

SANTOS, Maria Roselaine da Cunha (Org). **Cadernos IHGPEL**: posturas policiais adotadas para o regime do município da Câmara Municipal da Vila do Rio Grande de São Pedro do Sul adotadas pela Câmara da mesma vila em sessão de 31 de julho de 1829; posturas policiais aprovadas pelo conselho Geral para Câmara Municipal da vila de São Francisco de Paula – 1834. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, v.3, 2012.

SANTOS, Maria Roselaine (Org.). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas**: Jornada de Estudos Genealógicos. Pelotas: Pallotti, n.7, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZICMAN, Renée. **História através da imprensa: algumas considerações metodológicas**. Projeto História, v.4, jun. 1985, p.89-102.

HISTÓRIA DA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: A PARTICIPAÇÃO DO EXÉRCITO

Genivaldo Gonçalves Pinto
Universidade Federal de Pelotas-UFPEL
Aluno do PPGE/UFPEL
goncalves.ggp@gmail.com
Thiago Medeiros Gonçalves Pinto
Centro Universitário Franciscano-Unifra
thiagomgp@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a participação do Exército brasileiro, entre 1902 e 1933, na história da introdução e sistematização da disciplina de educação física no Brasil, e também na formação dos primeiros professores certificados. É uma pesquisa documental através de alguns exemplares das revistas O Tiro e O Tiro de Guerra, ambas editadas pelo Ministério da Guerra entre 1909 e 1930 e também por bibliografias referentes aos temas de Educação e de Educação Física. Para a interpretação das fontes recorro à História Cultural no viés de Roger Chartier. Como resultado, concluo que o Exército brasileiro foi determinante na implantação da Disciplina de Educação Física, e responsável pela formação de seus primeiros Professores do Brasil ao instituir o Centro Militar de Educação Física que, em 1933, passou a ser designado por Escola de Educação Física do Exército, localizado na Fortaleza de São João na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Exército, História da Educação Física, História da Educação.

Introdução

Neste texto apresento um dos temas abordados em minha pesquisa de doutorado³²¹, destacando a influência do Exército brasileiro na institucionalização do ensino e formação dos profissionais da Educação Física, com mais destaque entre 1902 e 1933, recorte cronológico marcado pelo surgimento da Sociedade de Propaganda do Tiro Brasileiro em Rio Grande, RS, e a criação da Escola de Educação Física do Exército brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa documental realizada através de alguns exemplares das revistas “O Tiro” e “O Tiro de Guerra”, ambas editadas pelo Ministério da Guerra, sendo a primeira de 1909 a 1917, e a segunda, de 1917, até outubro de 1930, pertencentes ao acervo da Bibliotheca Rio-Grandense na cidade de Rio Grande, RS e também pelos documentos digitalizados do mesmo ministério³²². É também uma pesquisa bibliográfica nas temáticas da Educação e da Educação Física e, utilizo como apoio metodológico, os pressupostos da História Cultural pelo viés de Roger Chartier.

A teoria da História Cultural tem como principal objeto, segundo Chartier (2002),

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações divisões e delimitações que organizam a apreensão

321Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação do PPGE da FaE/UFPEL.

322Disponíveis no sítio eletrônico do Center for Research Libraries da Global Resources Network.

do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 2002, p. 16 e 17).

Essa concepção de pensar e perceber a história, dentre tantas possibilidades, pela representação cultural de determinados grupos sociais, seu imaginário, seus discursos, linguagem e suas práticas culturais, permite pensar que a história é sempre o resultado do embate de ideias onde os fatos acometem o coletivo de variadas formas. A história acontece em função do lugar, das ações, das concepções de mundo e posicionamentos individuais e coletivos.

Com essa clareza de propósitos e possibilidades, quanto ao território desta pesquisa, são possíveis as análises dos embates em torno de leis envolvendo relações de poder, de representação de classe e de hegemonia de projetos nacionais, em que para o seu convencimento a palavra de ordem foi, “tudo pela educação”.

O corpo institucional privilegiado nesta pesquisa é o Ministério da Guerra, através de seus ministros, seus assessores e, como executores de suas ordens, oficiais e sargentos que receberam as incumbências de ministrar instruções militares em inúmeras instituições de ensino civis por todo o Brasil, com a responsabilidade de formação do maior número possível de reservistas. Sendo esse ministério um órgão componente do executivo nacional, passo a deter-me nele sob o ponto de vista de sua representação como detentora de grande poder político.

1 Práticas de educação corporal: a educação física e a ginástica

A Ginástica na forma sistematizada e com características de cientificidade surgiu na Europa com o alvorecer do século XIX, tendo como mais afamadas as escolas sueca, alemã, francesa e inglesa. Essas escolas estavam associadas aos interesses da sociedade industrial e para tanto, preocupavam-se com a ergonomia e com a disciplina, conformando um trabalhador de tipos físico e emocional ideal³²³.

A cientificidade da educação física/ginástica se dava pela presença da medicina como sua “tutora”, e tendo seus profissionais posturas de guardiães da saúde física, permanecendo durante muito tempo como seus maiores responsáveis. Para qualquer uma das escolas de ginástica já mencionadas, havia três finalidades em comum: exercia a função de promoção da saúde do corpo retardando ou evitando doenças, principalmente as fatais; desenvolvia no corpo e na mente um vigor generalizado, possibilitando melhor qualidade de vida e saúde, essenciais na preparação para a industrialização e para a vida militar; e auxiliava na valorização de aquisição de elementos de moralidade, ao direcionar, principalmente a juventude, aos costumes de uma vida regrada de hábitos

323Soares, 1994, p. 64-65.

salutares³²⁴.

Sobre o surgimento da educação física/ginástica no Brasil, segundo Castellani Filho (1994, p. 34), o primeiro método a chegar foi a ginástica alemã em 1860, através do Alferes de Estado-Maior Pedro Guilhermino Meyer, alemão, com a função de contramestre de ginástica da Escola Militar. O sistematizador deste método muito caracterizado pedagogicamente por sentimentos nacionalistas e de patriotismo foi Friedrich Ludwig Jahn que durante a infância conviveu muito próximo a soldados³²⁵. Além dessa evidência, há outros autores convencidos que desde 1823, houve inúmeras personalidades na área da educação e na da política, interessados na prática da ginástica tanto em ambientes educacionais militares quanto nos civis.

Outro fato que corrobora essa assertiva é o Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, que aprovava o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. Por este, o Imperial Colégio de Pedro II passava a ter a disciplina de Exercícios Ginásticos em seu currículo, sem no entanto, que esta fosse obrigatória.

O aluno, conforme o Artigo 10º, poderia ter o seu diploma de bacharel ao término do curso sem frequentar as aulas de Desenho, Música, Dança, Ginástica e Italiano. Compondo essas disciplinas uma categoria de menor importância ou mesmo acessória na formação dos alunos, estava estipulado no Artigo 13 que elas poderiam acontecer às quintas-feiras – considerado dia não letivo –, e nos intervalos destinados ao recreio, desde que fossem consultados os professores. Essa legislação de fato não incentivava a atividade física, aqui representada pela dança e exercícios ginásticos.

Houve também em algumas cidades do Brasil, notadamente naquelas com algum vínculo com a cultura alemã por influência da imigração, o estabelecimento de clubes e sociedades de ginástica com atuação expressiva, como por exemplo a Sociedade de Ginástica Porto Alegre-SOGIPA, fundada em 1867, por iniciativa do comerciante Alfred Schütt, tendo inicialmente a designação de Deutscher Turnverein (Sociedade Alemã de Ginástica)³²⁶.

O que resulta de todas essas informações sobre o surgimento dessa prática no Brasil, avalio como sendo um misto de influências estrangeiras e iniciativas nacionais postas em uso por cidadãos comuns ou já com alguma iniciação na atividade que, paulatinamente vieram se instalando tímida e perseverantemente, até atingir o sucesso verificado em exemplos restritos, ou de forma institucional, em várias partes do Brasil.

Uma outra experiência institucional é a que verifico nos arsenais de guerra, tanto no Império quanto na República. Neles, desde 1872 até início do século XX, havia a instrução de

324Ibidem, p. 65.

325GONÇALVES, 2006, p. 52-53.

326Disponível no sítio eletrônico da Sociedade de Ginástica Porto Alegre-SOGIPA: <http://www.sogipa.com.br/portal/historia/>.

ginástica para os menores aprendizes artífices em idades de 7 a 16 anos, sendo ministrada por um mestre civil³²⁷.

À medida em que a prática da educação física/ginástica ia fazendo parte da paisagem educacional brasileira, surgiam entusiastas e intelectuais enxergando nela grandes benefícios. Entre tantos arautos dessa concepção pedagógica houve o jurista Ruy Barbosa (1849-1923) com atuação muito significativa em fins do Império, em defesa da difusão da ginástica nas escolas, respaldado em exemplos europeus de bom progresso, de promoção da saúde física e mental e, a isso se somava uma boa condição moral, de amor à pátria. Mais tarde, desde 1916, desponta o advogado e educador Fernando de Azevedo, dedicado ao mesmo tema e também de atuação significativa.

As aulas/instrução de Educação Física/Ginástica foram quase que exclusivamente tarefa dos militares, por terem sido os sistematizadores dessa atividade para o ambiente escolar e também, porque no Brasil, foram os precursores na qualificação desse campo do conhecimento. A educação física/ginástica estava idealizada nos parâmetros higienistas de boa saúde através de exercícios musculares, proporcionando um corpo físico capaz de suportar tarefas árduas e extenuantes, possibilitando um reservista apto à guerra, um ambiente inóspito. Essa aula/instrução estava na nova proposta da preparação para a guerra e, surge como disciplina escolar com a seguinte justificativa:

No recente movimento patriótico da reorganização das nossas defesas de terra e mar, faz-se mister, como complemento á obrigatoriedade do serviço militar, o preparo physico individual para que não tenhamos soldados incapazes da grande missão que lhes é confiada, não possuindo energia, calma, plastica, de musculos atrophizados, escolioticos, symphoticos, sempre descontentes, arrastando-se lentamente mesmo nas cargas e acelerados, emfim, necessitando mais de sanatorios do que de casernas. (O TIRO nº 6, 1909, p. 33).

Conforme mencionado, as condições sanitárias do brasileiro não eram das melhores. Por uma série de fatores percebeu-se os benefícios da educação física/ginástica³²⁸, tanto para a manutenção da saúde corpórea quanto para ganho muscular, possibilitando um aumento da *endurance*³²⁹, capacidade de resistir às durezas da vida.

Nos textos do período há inúmeras referências à educação física e à ginástica, não sendo possível em muitas oportunidades, estabelecer diferença entre as duas, situação própria de uma época em que as compreensões e discernimentos sobre esse entendimento nasciam. Segundo Soares, et al (1992, p. 50), “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. A Educação Física engloba um conjunto de elementos pedagógicos basilares para todas as

327Relatório do Ministro da Guerra de 1904, p. u2331/000098.

328Por vezes também referida como ginástica militar ou ginástica de flexionamento.

329Termo de origem francesa, herança da Missão Militar Francesa, significando resistência muscular.

modalidades e estilos de práticas corporais. É possível ver que essas modalidades de expressões corporais estavam em utilização.

Quanto à definição de ginástica, uma derivação ou uma composição da educação física, encontro-a na tese de medicina de Andrada Junior (1855, p. 28) da forma seguinte:

Da Gymnastica Propriamente dita. - Dá-se hoje com mais especialidade a denominação de *gymnastica* a uma série de movimentos simples e combinados, dispostos em uma certa ordem, e próprios para fazerem desenvolver gradualmente as diferentes peças de que se compõe o nosso organismo. É a Werner que devemos a idéa deste systema de movimentos methodicos e compassados; o coronel Amorós modificou-o com vantagem, e a addição dos canticos, aconselhada pelo infatigavel Hespanhol, servindo ao mesmo tempo para incutir nos animos dos jovens gymnastas o entusiasmo das acções bellas e grandiosas, é mais um garante da superioridade do seu systema sobre todos os mais. A gymnastica de M. Amorós, não obstante as observações em contrario de Delacoux, tem produzido já resultados mais que satisfactorios; em apoio desta nossa asserção temos uma carta de Pariset, transcripta na obra já citada de M. Froissant, e o relatório da comissão da Sociedade de Medicina de Paris encarregada de examina-la, e no qual figurão os nomes de Macquart, Mezért, Roux, Villermay, Esquirol, Gasc e Bailly. Não cabe nos curtos limites de uma these a descripção sucinta dos vários exercicios de que se compõe a gymnastica pelo methodo de M. Amorós; limitamo-nos unicamente a indicar-lhe a proficuidade e aconselhar seu emprego para a educação da mocidade nos collegios.

Para aquela época a ginástica estava muito associada aos exercícios de flexibilidade, equilíbrio e alongamento. Andrada Jr. faz alusão a alguns teóricos que estão no seio da sistematização e aperfeiçoamento da ginástica e, quanto a participação do Coronel espanhol Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848) nestes estudos, tanto no método em si quanto na adição de cânticos durante a atividade corporal, faz questão de mencionar que sua intervenção teve amparo da sociedade de medicina de Paris. Esses cânticos são na atualidade, marca registrada em todos os exércitos, principalmente durante as corridas em pelotões, alternando cânticos, contagens e gritos de guerra, promovendo e desenvolvendo um entusiasmo coletivo contagiante, influenciando no moral³³⁰.

A redescoberta da importância da educação física/ginástica no Brasil se deu nesse ambiente de entusiasmo pela promoção do tiro como habilidade indispensável aos exércitos – méritos da Sociedade de Propaganda do Tiro Brasileiro da cidade de Rio Grande criada em 7 de setembro de 1902, precursora dos Tiros de Guerra – e, portanto, essencial às reservas que se desejava constituir. Se, para a nação ser respeitada internacionalmente era preciso possuir um exército capaz, de efetivo correspondente às ameaças e, se para possuir um exército poderoso era necessário que seus efetivos estivessem bem treinados no tiro e, sendo a guerra um ambiente que exauria o corpo, era então preciso que o organismo do soldado estivesse apto e treinado muscularmente.

Dessa forma, o corpo do atirador passou a ter uma importância tão grande quanto a sua habilidade de bom atirador, necessitando ser preparado para as longas jornadas, as adversidades meteorológicas, as diferentes topografias, isso sem esquecer que em combate é impositiva a realização de milhares de disparos, o que exige excelente disposição física. Esse preparo só era

330Motivações para superação dos esforços, produzindo mais vontade.

possível através de um condicionamento que, aprimorasse o potencial corpóreo e ao mesmo tempo desenvolvesse, um conjunto de motivações que nutrisse de energia a aceitação de se expor aos sacrifícios.

Quanto ao trato do corpo, como já mencionado, os profissionais que foram sendo preparados à sua docência estavam em íntima conexão com os médicos. Ambas as categorias profissionais viam na educação física/ginástica, a possibilidade da realização de uma vasta obra de sanidade coletiva de que muito necessitava o Brasil, principalmente pelo interior.

Esse é um dos fatores para se entender o por quê de tantos médicos interessados no tema. Um deles foi Jorge de Moraes, atuante na política como Deputado Federal e Senador pelo Estado do Amazonas. Moraes participou das preocupações sobre a educação física do brasileiro e propôs à Câmara dos Deputados através de um Projeto de Lei neste sentido. Previa a criação de escolas de educação física civil e militar, com aplicação imediata da ginástica sueca no Ginásio Nacional, Colégio Militar e Escola de Aprendizes Marinheiros. Coerente com sua intenção, contemplava uma instituição civil e as duas forças militares, Exército e Armada. Portanto, indica como primeiros passos os alunos na faixa etária que antecede a idade de prestação do serviço militar, como uma preparação à esta.

Esse pensamento era o mesmo dos militares, que desejavam receber nos quartéis jovens que já estivessem com as condições mínimas de desenvolvimento físico. Constatado isso na revista O Tiro de Guerra nº III (1929, p. 14) da seguinte forma:

A nós, do exercito, tem cabido a tarefa penosa de preparar longamente o physico dos que acorrem á bandeira para que possam elles supportar os trabalhos e fadigas da vida de soldado, ao passo que si a educação physica da juventude fosse uma realidade desde a infancia, empregariamos melhor nosso tempo em fazer simplesmente homens para a guerra.

Está claro que o melhor era receber jovens aptos fisicamente, bastando aprimorar suas condições à rotina das exigências da caserna, permitindo que não houvesse perda de tempo na sua preparação na destinação de defensores da pátria.

Outro médico protagonista daquela geração de preocupados pensadores, contemporâneo de Moraes foi Fernando Soledade, também um entusiasta e atleta de tiro, autor da matéria intitulada “O physico no atirador”, editada na revista O Tiro Nº 5 (1909, reimpressão de 1914, p. 149-152), afirmando que:

No nosso meio, raros muito raros, são os que comprehendem o valor da educação physica como meio seguro, unico, de constituir uma raça de fortes e inteligentes, de resistentes soldados, de ardorosos patriotas e principalmente para sustar a marcha progressiva da tuberculose, esse espantalho das raças de typo ainda mal formado e que entre nós já tem bem entricheirado[sic] o seu reducto de resistência.

Esses são alguns exemplos, de um universo muito maior de iniciativas que, se viram

naquela época, participando da inserção de uma nova forma de promoção da saúde através de exercícios físicos. Eram iniciativas de pessoas das mais variadas áreas do conhecimento – educadores, escritores, juristas, médicos, militares, políticos, sociólogos, ou simplesmente, pensadores – que entraram em cena tentando fazer valer o seu modo de ver a vida em melhores condições.

Com o andamento da pesquisa e as referências citadas, percebo que, as iniciativas mais efetivas e bem estruturadas sobre a prática de instruções físicas no Exército ocorreram nas instituições de ensino militares. Tanto naquelas que se destinavam à formação dos militares de carreira quanto nas que se destinavam à formação de reservistas nas Escolas de Instrução Militar-E.I.M³³¹. Na tropa, quartéis que não são escolas, essa prática ficou nas mãos de iniciativas individuais, de militares e civis, até início da década de 1920.

Em 1910, o 2º Tenente de Infantaria do Exército Ildefonso Escobar (O TIRO Nº 15, 1910, p. 271-272) declarou que desde 1906, pelas organizações militares onde serviu, procurou introduzir e difundir a prática da ginástica militar de flexionamento, por julgar que seus resultados eram realmente muito benéficos para o desenvolvimento físico. Em razão disso, ocupando a posição de diretor da revista O Tiro, edita uma série de exercícios ilustrados e bem explicados para servirem de exemplo àqueles que desejassem sua aplicação. Também há na mesma revista de nº 19 (1910, p. 403-406; 410-412), imagens e em alguns momentos explicações, sobre os mesmos exercícios ginásticos – que podiam também ser feitos com bastão – com utilização do fuzil Mauser.

Depois de verificar que desde 1905, os exercícios físicos são praticados nas instituições de ensino militares destinadas a formação de seus oficiais e praças e, desde 1908, temos sua instituição como disciplina curricular em toda a rede de ensino equiparada ao Externato Nacional Pedro II com sucesso, concluo que o início formal do ensino da Disciplina de Educação Física/Ginástica – antes dos quartéis, tropa –, aconteceu nas Escolas de Instrução Militar conduzida por militares do Exército brasileiro.

O próprio Tenente Escobar havia sido instrutor nomeado pelo Ministério da Guerra para o biênio 1908 e 1909, da E.I.M. do Colégio Paula Freitas, que estava à frente do Pedro II em todos os quesitos de qualidade e aplicabilidade do que era exigido por aquele ministério. Sendo nestas instituições de ensino que se iniciou o ensino da Educação Física/Ginástica escolar no Brasil, elas serviram de “laboratório” para experimentação e evolução de sua pedagogia, currículo e aplicação.

Quanto a aplicação da Educação Física/Ginástica, a determinação de quem poderia ser beneficiado por ela tanto nas aulas de exercícios físicos quanto nas práticas desportivas, até pelo menos 1930, havia um conjunto grande de regramentos, cuidados e preocupações, tendo a considerar a idade e o sexo dos alunos. De 1908, quando foi orientada por lei a prática de ginástica

³³¹Escolas de Instrução Militar eram as instituições civis que recebiam treinamento militar ministrados por oficiais e sargentos do Exército. Ex: linhas de tiro, tiros de guerra e colégios com formação de reservistas.

no Ginásio Nacional e nas demais instituições equiparadas, até 1930, esse período eu o reconheço como sendo relativo aos primeiros passos na direção da consolidação e institucionalização desse novo campo do conhecimento e, por isso mesmo muitos equívocos foram cometidos em nome de uma ciência baseada na racionalidade.

A racionalidade apregoada exigia que, no caso exclusivo da Educação Física/Ginástica, levando-se em consideração a idade e o sexo, sua prática devesse dar muita atenção aos tipos de exercícios, sua finalidade, sua intensidade e sua duração. As aulas não poderiam exigir mais do que o corpo pudesse suportar e os tipos de exercícios deveriam ser aplicados de forma gradual e crescente, acompanhando a evolução da musculatura, para não incorrer no erro de se exigir de determinado grupo muscular, uma carga para a qual ainda não havia sido preparado, podendo provocar lesões.

Em 1916, o 2º Tenente Franklin Barbosa Lima enviou correspondência a todos os diretores de colégios civis do Brasil, solicitando uma apreciação sobre a necessidade ou não da implantação das E.I.M. em suas instituições. Um dos temas privilegiados naquela sondagem foi a instrução da Educação Física/Ginástica. Resultou dessa pesquisa um estudo e seus resultados e avaliações transformaram-se em livro editado em 1926. Este oficial era também um dos estudiosos dedicados à defesa da introdução do ensino militar naquelas instituições e, mesmo transcorridos quase dez anos daquela pesquisa, sobre a prática de atividades físicas, ainda mantinha a sugestão do acompanhamento de um médico. Dizia que,

[...] a gymnastica em doses racionaes, o medico e o instructor, lado a lado; dar-lhes-iamos o manejo das armas; exercital-os-iamos na pratica do tiro de guerra e exercital-os-iamos na pratica dos sports physicos adequados a constituição e edade d'elles; fôcalisariamos para a nossa historia Patria e militar, os seus espiritos; dos mais treinados e dos mais capazes fariamos nem só os nossos reservistas, como os cabos e sargentos das nossas reservas; emfim, dar-lhes-iamos tal direcção espiritual a este respeito, que, ao ingressarem nos nossos Cursos Superiores, ahi só tivessesmos de cuidar do preparo dos nossos futuros officiaes de reserva. O Tiro nº IV (1925, p. 17).

Franklin dizia ser a ginástica racional e intensiva mais importante que os uniformes escolares – cópias de uniformes militares – e a instrução com armas, sem contudo, desprezá-los. Via na atividade física a possibilidade de inspirar os sentimentos de respeito à ordem e disciplina, o amor à pátria e à bandeira através da saúde, força e coragem. Isto, por si só já se constituía em preparo para a guerra. Se fosse essa a condução desde a infância, quando os alunos estivessem no ensino superior, dado o nível intelectual, bastava dar-lhes o que faltava para que fossem enquadrados na reserva como oficiais, porque todos os elementos de amor ao país já estariam em seu caráter.

2 Práticas modernizadoras do exército brasileiro: a instrução militar e a institucionalização da educação física

É preciso perceber que, através de muitas iniciativas individuais e institucionais, por mínimas que sejam, nesse contexto de múltiplas formas e forças, é a irrequieta e incômoda condição do Exército brasileiro em permanente estado de construção e reconstrução, motivado pela necessidade de uma transformação modernizadora. Esse ideal de modernização praticamente nasceu no decurso da Guerra da Tríplice Aliança (1865-1870) e, sem nunca cessar, o manteve atento às suas fragilidades e, acompanhando os passos de exércitos mais eficientes, sentiu-se em mais uma vez, obrigado a refazer-se.

Isto posto, é notório que houve desde o início do século XX, dentro do espírito de modernização, a necessidade de aprimorar sua doutrina de guerra. Finda a 1ª Grande Guerra Mundial, o Brasil contrata da França um grupo de oficiais de seu Exército que passou à história como a “Missão Militar Francesa de Instrução-MMFI”, chegando em 1920 e permanecendo até 1940³³².

A cooperação francesa proporcionou inúmeras transformações em todos os recantos da estrutura organizacional, operacional, didático/pedagógica, arquitetônica do Exército brasileiro e, um dos ambientes afetados foi a Escola de Sargentos de Infantaria, situada na Vila Militar do Bairro Deodoro na cidade do Rio de Janeiro. Esta, escola já estava em processo de criação e transformação quando da chegada da MMFI e, submetendo-se a essa mudança, teve sua primeira turma formada em dezembro de 1920, instruída sob a nova doutrina³³³.

A Escola de Sargentos de Infantaria-ESI, foi uma importante instituição de ensino militar – sua herdeira é a atual Escola de Sargentos das Armas-ESA, localizada na cidade de Três Corações, Minas Gerais –, e sua história começa a ser escrita em 10 de janeiro de 1920, por força da Lei Nº 4.028³³⁴, quando o Ministro da Guerra transforma o Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos em Escola de Sargentos de Infantaria, com a finalidade de formar sargentos instrutores para atender a demanda das Linhas de Tiro, Tiros de Guerra e E.I.M., tornando disponível o maior número possível de instrutores, ampliando-o com sargentos, visto que, o número de oficiais não atendia à demanda.

O primeiro curso funcionou em 1920, e teve seu regulamento aprovado pelo Decreto 14.331 de 27 de agosto do mesmo ano³³⁵, com duração de 12 meses. Na rotina escolar, as instruções eram típicas de um curso de infantaria, com a prática da ginástica, do tiro, dos exercícios de combate e todas as demais instruções que além de fazê-los muito bons profissionais, tinham a preocupação de dar-lhes a compreensão da importância do “aprender para ensinar”, habilitando-os

332MALAN, 1988, p. 39-95.

333Relatório do Ministro da Guerra de 1920, p. u2333/000086-000087.

334Disponível em: Câmara dos Deputados <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-4028-10-janeiro-1920-570887-norma-pl.html>.

335Brasil. Actos do Poder Executivo, 1921, p. 154-171.

também, a servir em companhias de infantaria e de metralhadoras.

O Ministério da Guerra em 1921, autoriza a contratação para essa Escola, um professor de jogos de defesa corporal aplicados à esgrima de baioneta como forma de aperfeiçoar a ofensiva no combate corpo a corpo. Também foi mandado construir um estádio nos moldes do maior avanço didático/pedagógico conforme recomendação dos franceses, que ficou pronto no ano seguinte, produzindo um inestimável ganho para a instrução física³³⁶, passando a Educação Física/Ginástica francesa a ser obrigatória não somente no Exército, como também nos ambientes escolares civis. Isso não quer dizer que a substituição das de outras culturas por esta – a sueca foi muito presente – tenha sido apoiado por todos os educadores, muito pelo contrário.

Resultou disso também, que o novo manual de Educação Física/Ginástica traduzido do francês e destinado a todas as armas, com o título de “Regulamento de Instrução Physica Militar (1ª parte)”, foi introduzido oficialmente pelo Decreto 14.784 de 27 de abril de 1921³³⁷. A segunda parte foi aprovada pelo Decreto 15.797 de 10 de novembro de 1922³³⁸.

A Missão Militar Francesa de Instrução teve papel decisivo na implantação do estudo e ensino da Educação Física no Brasil. A materialização dessa influência ocorreu através da Portaria SN do Ministro da Guerra de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Physica-CMEP³³⁹ – pouco depois trocar-se-ia o “P” por “F”, nova grafia –, destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método e suas aplicações desportivas, com direção própria e funcionando dentro das instalações da Escola de Sargentos de Infantaria. O curso destinado aos oficiais instrutores, tinha duração de três meses, assim como o destinado aos sargentos monitores. Havia também o curso de demonstração, para oficiais, com duração de um mês. Inicialmente os cursos eram dirigidos por um oficial da MMFI, auxiliado por dois oficiais brasileiros.

Desde então, o termo consagrado para a designação de trabalhos de educação corporal passou a ser “Educação Física”, inexistindo a confusão com o outro termo muito presente, a “ginástica”. A condução francesa no Centro Militar de Educação Physica-CMEP teve a participação de muitos oficiais brasileiros, tanto de arma quanto de médicos. Não foi, portanto, uma ação destarte da presença e influência brasileiras. O Capitão Médico Claro do Prado Jacques, que fez uma palestra na ESI e CMEF – provavelmente entre 1922 e 1924 – sobre noções gerais dos exercícios físicos e uma série de outras circunstâncias e mecanismos correlatos do mesmo tema, foi uma dessas presenças. Essa palestra foi editada bem mais tarde na revista O Tiro de Guerra Nº II (1927, p. 15), e sobre os benefícios dos exercícios físicos disse:

Uma das partes mais interessantes da instrução militar é incontestavelmente a educação

336Relatório do Ministro da Guerra de 1921, p. u2334/000045.

337Brasil – Actos do Poder Executivo v. III – 1921, p. 687-719.

338Relatório do Ministro da Guerra de 1922, p. u2335/000127.

339Relatório do Ministro da Guerra de 1922, p. u2335/000152-000156.

physica. Não é preciso realçar aqui a sua importância e necessidade sob o duplo ponto de vista higienico e esthetico, pois a experiencia e a observação de longa data já demonstraram cabalmente que a pratica methodica dos exercicios physicos influe favoravelmente sobre a cultura physica, desenvolve harmonicamente todos os systemas e aparelhos, estimula de modo benefico o funcionamento de todos os órgãos, augumenta a resistencia do organismo, permite ao homem manter-se em attitude erecta e elegante e, outrosim, lhe dá iniciativa, decisão, sangue frio e agilidade.

O autor elenca todos os beneficios advindos da prática de atividade física, permitindo ao homem uma composição física harmoniosa, bela, estimulando um funcionamento perfeito do organismo. Também afirma que estimula a tomada de decisão de modo rápido, racional e no tempo ideal, sendo ressaltada a importância da parceria entre médico e instrutor de educação física, proporcionando a aplicação de atividade com duração e exercícios adequados. Prado Jacques afirmava que a instrução física deveria ser conduzida por profissionais capacitados, e ministrada em lições completas, podendo ser em sessões de estudo ou sessões de jogos desportivos. Também estabeleceu que fosse composta de sessão preparatória, sessão propriamente dita e volta à calma, interpretação e prática ainda vigentes em nossos dias. Já estava em vigor a importância dos professores/instrutores/monitores formados no CMEF.

Outro militar do Exército que atuou na formação de instrutores de educação física na ESI/CMEF foi o 1º Tenente Tristão de Alencar Araripe (1892-1969) que, através da revista O Tiro de Guerra Nº III (1926, p. 3-7) publica uma matéria intitulada “Ligeiras sugestões sobre os programmas de instrução militar nas Sociedades de Tiro e Estabelecimentos de Ensino”, apresenta uma série de considerações metodológicas e pedagógicas a respeito das instruções a esse público específico, os reservistas, baseadas em sua experiência como instrutor daquela organização de ensino.

Dentre as suas várias considerações em tom de recomendações, destinadas aos oficiais e sargentos instrutores da mocidade escolar, trabalharei aqui somente aquelas que julgo oportunas para o desenvolvimento desta temática. Sua preocupação principal se assentava em alertar para que se evitasse confundir o ambiente escolar com o ambiente do quartel. Para isso era exigido a escolha de militares com o perfil adequado para não haver desvio de objetivos.

Não se podia perder de vista que era a formação de reservistas de 2ª categoria. Significava que era um cidadão instruído por uma categoria da instância formativa militar que efetivamente não o preparava totalmente para a guerra. Ele recebia as instruções mínimas e fundamentais principalmente a respeito do tiro, onde era depositada maior importância. Em caso de necessidade real ele deveria ser submetido ao complemento de sua formação combativa para estar em condições de ser deslocado ao campo de batalha.

Quanto à instrução física, o que mais importava não era a formação de atletas porque o tempo era insuficiente. O que se desejava era que acontecesse o despertar do interesse pelos

exercícios físicos e pelos jogos desportivos, necessitando de orientação durante sua prática a fim de evitar equívocos. Os exercícios de marcha – executados sob a ótica da pedagogia militar – deveriam ser graduais e sucessivos, com seu registro para cada aluno, mencionando inclusive o equipamento e desempenho em cada exercício.

3 Práticas da educação física nas instituições civis de ensino e a influência da cultura militar

Em 1928, o Exército já há mais de vinte anos presente na educação escolar civil da juventude brasileira – mesmo que não fosse de forma geral e irrestrita –, através do Ministro da Guerra, Nestor Sezefredo dos Passos, sentindo-se um dos guardiães da educação nacional e avaliando que a educação física não estava sendo uma preocupação nas instituições de ensino civil, envia correspondência a todos os comandantes de Regiões Militares solicitando seu apoio à introdução dessa disciplina em todas as instituições, públicas ou particulares tendo como modelo o método francês.

Foi uma proposta de intervenção vertical, impositiva, de foro também pedagógico. O ministro, reconhecendo os entraves docentes para o exercício da disciplina diante do restrito número de profissionais preparados resolve, também, em associação com o Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal – Fernando de Azevedo –, disponibilizar à esta unidade da federação, a oferta do curso de educação física aos professores da rede municipal na Escola de Sargentos de Infantaria. Coadjuvava apoiando essa intenção o Dr. Jorge de Moraes, estudioso desse tema desde 1905³⁴⁰.

Através da revista O Tiro de Guerra Nº II (1929, p. 24) pode ser constatado que a atuação de Fernando de Azevedo à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal na gestão do Prefeito Antonio Prado Junior³⁴¹, foi muito bem avaliada pelos militares. Reconheceram nele um empreendedor de inestimável serviço à educação local e nacional, além de ter sido um grande parceiro do Ministério da Guerra no que tange à educação e educação física.

Quanto à gestão da educação física, desde 1923 – não percebi escritos anteriores com a mesma proposição –, o posicionamento de Fernando de Azevedo era o seguinte:

O exercício, – já se disse e nunca será demais repeti-lo, – é uma espada de dois gumes... Já é, pois, tempo de o Estado chamar a si a direção suprema da educação física escolar ou atlética, subordinando a um aparelhamento de assistência social, 'organismo diretor e coordenador', essas unidades esportivas espalhadas por toda parte e por vezes com intuítos divergentes dessa alta finalidade educativa, que, segundo a fórmula lapidar de Victor Delfino, é 'a força pela saúde', e não a preção dos altos interesses da cultura. (AZEVEDO, 1958, v. VIII, tomo II, p. 43).

Essa fala ocorreu em 14 de julho de 1923, na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, na

340O Tiro de Guerra Nº V e VI, 1928, p. 2.

341De 15 de novembro de 1926 a 24 de outubro de 1930, gestão terminada com a Revolução de 30.

abertura das competições atléticas promovidas pela Escola de Cultura Física. Seu ponto de vista, se não influiu, pelo menos pode ser considerado premonitório porque, foi isso mesmo que o Ministro da Guerra intencionou cinco anos depois, ao reivindicar para si os encargos da coordenação da difusão da educação física em âmbito nacional.

De todo esse conjunto de coincidentes pontos de vista quanto aos problemas nacionais ligados aos temas da educação – relações de cidadão e de pátria, a importância da educação física, do esporte e da unidade nacional, educação e democracia –, o Ministério da Guerra através da Autorização contida no Aviso Ministerial da Guerra nº 756 de 13 de novembro de 1928, determinou o seguinte³⁴²:

O Sr. Ministro declara que o Commandante da Escola de Sargentos de Infantaria foi autorizado a entrar em entendimento com o Director da Instrução Publica do Districto Federal para que sejam acceitos naquella Escola afim de frequentar o curso de educação physica, de accôrdo com o regulamento vigente no Exercito, professores municipaes no numero que fôr combinado entre o Director e o Commandante mencionados.

[...]

O curso terá a duração de seis mezes, e até o dia 5 de cada mez, o Commandante da Escola de Sargentos de Infantaria enviará ao Director da Instrucção Publica notas relativas aos estagiarios, referindo a situação destes, principalmente no que concerne á assiduidade e aproveitamento.

O julgamento final será dado por notas declarando cada um dos estagiarios – Habilitado ou Inhabilitado – para ministrar instrucção. (Aviso nº 756, de 13/11/928). Transcripto do Boletim Interno do D. G., nº 265, de 16/11/928.

(Do Boletim Interno da D. G. T. G., nº 94, de 17/11/928).

O primeiro curso para esses professores iniciou-se no ano seguinte. É importante destacar que até então os militares eram recebidos pela sociedade escolar civil. A partir daí, uma instituição de ensino militar abriu suas portas para receber profissionais da educação, na condição de estagiários para aprimoramento de suas habilitações destinadas à educação física escolar³⁴³.

Diante da sequência de iniciativas do Ministro da Guerra, este toma pra si a responsabilidade sobre a educação física nacional e em junho de 1929, reúne em seu gabinete algumas personalidades interessadas no tema e deliberam sobre uma série de sugestões de aplicação e uniformização da educação física desde o primário até o serviço militar. Foi o Dr. Jorge Figueira Machado o encarregado de levar o documento à Associação Brasileira de Educação, instituição que tinha em sua estrutura uma seção responsável pela temática da educação física e higiene³⁴⁴.

Concomitante a esses eventos, a reforma proposta por Fernando de Azevedo, em consonância com o Ministério da Guerra, já havia cumprido sua parte conforme reconhecimento em artigo de Figueira Machado:

As escolas da Municipalidade da Capital da República com a reforma Fernando Azevedo, verdadeiro monumento de clareza, rectidão, harmonia e sabedoria, que tanto honra a nossa

342O Tiro de Guerra Nº V e VI, 1928, p. 32.

343O Tiro de Guerra Nº II, 1929, p. 24.

344O Tiro de Guerra Nº IV, 1929, p. 4.

cultura pedagógica, já estão dotadas de orientação científica adequada, em materia de educação physica. (O TIRO DE GUERRA N° II, 1929, p. 24).

Cumprе ressaltar que essa reforma não tratou somente da educação física. Foi ampla na tentativa de escolarizar todas as crianças em idade escolar e também em dar a verdadeira importância a todas as modalidades e etapas de ensino, em todos os ambientes e não somente nos grandes centros urbanos.

Exclusivamente no que tange a esses sargentos alunos, há algo de especial a ser comentado. Normalmente, a tradição de qualquer curso no Exército é de que tenha matrículas de voluntários. Aquele caso foge a essa regra porque houve em abril de 1929, uma determinação ministerial para que todos os sargentos instrutores de Tiros de Guerra e E.I.M. da capital, independente de seu grau de instrução, frequentassem no primeiro semestre do ano seguinte o curso de educação física da ESI – está nesta incluído o CMEF – com duração de seis meses³⁴⁵. A razão dessa determinação deve ter sido pela baixa adesão dos sargentos que estavam naquelas funções e, evidentemente, pelos poucos recursos humanos habilitados.

Em 19 de outubro de 1933, através do Decreto 23.252³⁴⁶, o Presidente Getúlio Vargas, por solicitação de Augusto Inácio do Espírito Santo Cardoso, Ministro da Guerra, cria a Escola de Educação Física do Exército-EsEFEx, sucessora do Centro Militar de Educação Física. Desse decreto, destaco o seguinte:

[...] Art. 2º. A Escola terá como objetivos: a) proporcionar o ensino do método de Educação Física regulamentar; b) orientar e difundir a aplicação do método.

Parágrafo único. Para êste fim: a) formará instrutores e monitores de educação física, mestres de armas e monitores de esgrima; b) proporcionará aos médicos especialização em educação física; c) formará massagistas desportivos; d) fornecerá aos oficiais, em geral, os conhecimentos indispensáveis à direção da educação física e da esgrica [esgrima]; e) formará, eventualmente, para fins não militares, instrutores e monitores de educação física, recrutados no meio civil; f) incrementará a prática da educação física e dos desportos; g) estudará as adaptações a serem introduzidas no método, submetendo-as à apreciação do Estado-Maior do Exército; h) manterá correspondência com os institutos congêneres nacionais e estrangeiros.

[...]

Art. 6º. Fica creado o certificado de Educação Física.

[...]

Por esse documento, a história da Educação Física no Brasil através da EsEFEx, se consolida como um campo do conhecimento de importância da alta administração do Exército, e nela foi depositada a responsabilidade de ser o parâmetro do método no Brasil. A escola amplia seus cursos de formação e mantém a sua vocação de permitir a formação de profissionais civis. Ao instituir uma certificação aos seus concludentes, estabelece um prazo de carência para aqueles que

345O Tiro de Guerra N° II, 1929, p. 31.

346Brasil, Diários Oficiais da União N° 245 de 23 de outubro de 1933, p. 20.337 e N° 252 de 31 de outubro de 1933, p. 20.759-20.760.

estivessem no exercício da função de professor sem uma formação reconhecida, pudessem tomar suas providências. A mesma recomendação valia para as instituições que tivessem ou pretendessem ter a disciplina de educação física em seus currículos.

O decreto também tem outro significado muito importante: encerra uma etapa importantíssima na Escola de Sargentos de Infantaria. Criada para ser um centro de referência na formação de sargentos instrutores, por esta razão foi sendo aparelhada na medida de suas necessidades com o que havia de melhor. Todos esses elementos favoreceram a criação em seus domínios, do Centro Militar de Educação Física, já com todas as influências francesas para a formação e difusão de profissionais dessa nova área do conhecimento. Em razão desses motivos, assinalo que a ESI/CMEF são as instituições de ensino militar berço da formação do professor de Educação Física do Brasil. Nelas foram formados os nossos primeiros profissionais da área com certificação institucional.

Considerações finais

A Educação Física no Brasil até a sua institucionalização percorreu um longo caminho. De seus primeiros vestígios em 1823, até 1922, somam 100 anos de muitas iniciativas em vários lugares e instituições, destacando-se também aquelas implementadas por impulsos individuais. Dentre as iniciativas institucionais, a partir das pesquisas realizadas, me parecem mais eficientes aquelas implementadas nas várias Organizações Militares do Exército brasileiro, e as que tiveram lugar em instituições de ensino civis ministradas por oficiais e sargentos orientados pelo Exército.

No histórico desta força, as atividades de Educação Física/Ginástica de forma e frequência regulares, manifestaram-se nos Arsenais de Guerra desde 1872. De maneira geral, os profissionais que se dedicaram a esse ensino eram civis com formação no exterior, ou eram entusiastas pela atividade que promoviam de alguma forma a socialização do que sabiam, formado também escolas ou sociedades para esse fim.

A partir de 1902, com o surgimento da Sociedade de Propaganda do Tiro Brasileiro de Rio Grande – destinada à formação de reservistas –, a prática do tiro, sob a ótica de uma nova metodologia pedagógica, começa a ser melhor vista pelos militares e, concluindo que para ser um bom reservista, deveria atirar bem e, para atirar bem precisaria estar com a musculatura desenvolvida o suficiente para suportar as exigentes jornadas da guerra, e, principalmente para o grande esforço em realizar inúmeros tiros, a Educação Física/Ginástica entrou na urgência do momento e o corpo passou a merecer cuidados específicos.

No início do século XX, praticamente todos os cursos de formação de oficiais e sargentos do Exército tinham algumas disciplinas destinadas ao preparo do corpo, entretanto, nada tão bem estruturado ou tão bem interpretado. A partir de 1908, quando o Exército começou a introdução das

atividades de Educação Física/Ginástica nas instituições educacionais civis com a implantação das Escolas de Instrução Militar, através de dispositivos legais obrigatórios, essa disciplina inicia uma nova e determinante fase, principalmente na vida escolar civil.

A partir de 1922, com forte influência do Exército francês através de sua Missão Militar de Instrução junto ao Exército brasileiro, este cria o Centro Militar de Educação Física na Vila Militar do Bairro Deodoro no Rio de Janeiro – dedicado exclusivamente aos estudos de Educação Física –, com a intenção de formação de Instrutores, Monitores e Professores de Educação Física.

Em 1930, este Centro Militar transfere sua sede para o bairro da Urca e, em 1933, em mais uma transformação modernizadora, o Centro Militar de Educação Física passa a chamar-se Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), e se consolida como a instituição promotora dos avanços da Educação Física no Brasil, dedicando-se à formação de oficiais e sargentos especialistas nessa temática, aceitando também ter como alunos, professores das redes públicas da cidade e de outras localidades. Esta Escola é herdeira da “ESI/CMEP”, instituições responsáveis pela introdução do Ensino da Educação Física no Brasil e, seguiram-se a ela a criação de inúmeras Instituições de ensino superior dedicadas a esse novo campo do conhecimento.

A partir da contribuição da Escola de Educação Física do Exército e, através de muitas outras iniciativas, ocorre a criação de instituições com a finalidade de formação de professores e estudiosos em Educação Física, contribuindo sobremaneira na evolução desse campo científico, proporcionando orientações qualificadas para uma melhor qualidade de vida aplicada nas escolas, e melhor desempenho atlético nas agremiações desportivas e esportivas.

Referências

ANDRADA JR, José Bonifacio Caldeira de. **Esboço de Uma Hygiene dos Collegios Applicável aos Nossos** – Regras principais tendentes á conservação da saude e ao desenvolvimento das forças phisicas e intellectuais, segundo as quaes se devem regular os nossos collegios. Tese de Medicina – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Typografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1855.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e Seus Problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. Obras Completas v. III, tomo II.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro N° 5** – Revista da Confederação do Tiro Brasileiro. Capital Federal: Officina Typographica da Escola Gerson, 30 de abril de 1909 (reimpressão modificada de 1914).

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro N° 6** – Revista da Confederação do Tiro Brasileiro. Capital Federal: Quartel General do Exercito, 15 de setembro de 1909.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro N° 15** – Revista da Confederação do Tiro Brasileiro. Rio de Janeiro: Quartel General do Exercito, fevereiro de 1910.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro N° 19** – Revista da Confederação do Tiro Brasileiro. Rio de Janeiro: Quartel General do Exército, janeiro de 1910.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° IV** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra). Capital Federal: Quartel General do Exército, outubro-dezembro de 1925.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° III** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra). Capital Federal: Quartel General do Exército, julho a setembro de 1926.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° II** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra). Capital Federal: Quartel General do Exército, março e abril de 1927.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N°s V e VI** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra (Ministerio da Guerra). Capital Federal: Quartel General do Exército, setembro-dezembro de 1928.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° II** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra – Ministerio da Guerra. Março-abril de 1929.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° III** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra – Ministerio da Guerra. Maio-junho de 1929.

BIBLIOTHECA RIO-GRANDENSE. Sala da Diretoria. **O Tiro de Guerra N° IV** – Orgam Official da Directoria Geral do Tiro de Guerra – Ministerio da Guerra. Julho-agosto de 1929.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei N° 4.028 de 10 de janeiro de 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-4028-10-janeiro-1920-570887-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 15.

BRASIL. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil- Actos do Poder Executivo - Decreto N° 14.331 de 27 de agosto de 1920- Regulamento para Escola de Sargentos de Infantaria. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. III tomo I, 1921.

BRASIL. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil- Actos do Poder Executivo - Decreto N° 14.784 de 27 de abril de 1921- Approva o Regulamento de Instrucção Physica Militar para todas as armas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. III, 1922.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional N° 117, de 22 de setembro de 1905. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/D22SET1905.pdf#page=>>. Acesso em: dez. 2014.

BRASIL. Diário Oficial da União N° 14 de 17 de janeiro de 1930. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1809231/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-17-01-1930/pdfView>>. Acesso em: dez. De 2014.

BRASIL. Diário Oficial da União N° 245 de 23 de outubro de 1933. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2199827/pg-3-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-10-1933/pdfView>>. Acesso em: dez. 2014.

BRASIL. Diário Oficial da União Nº 252 de 31 de outubro de 1933. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2208166/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-10-1933/pdfView>>. Acesso em: dez. 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - Relatórios do Ministério da Guerra de 1904. Pagamento a um mestre de gymnastica. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2331/000098.html>>. Acesso em: maio de 2015.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - Relatórios do Ministério da Guerra de 1920. Centro Militar de Educação Physica. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2335/000152.html>>. Acesso em: maio de 2015.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - Relatórios do Ministério da Guerra de 1920. Escola de Sargentos de Infantaria. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2333/000086.html>>. Acesso em: maio de 2015.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – Global Researces Networkes - Relatórios do Ministério da Guerra de 1921. Centro Militar de Educação Physica. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2334/000045.html>>. Acesso em: maio de 2015.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

GONÇALVES, Nezilda Leci Godoy. **Metodologia do Ensino de Educação Física**: licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: IBEPEX, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOCIEDADE DE GINÁSTICA PORTO ALEGRE-SOGIPA. Disponível no sítio eletrônico da Sociedade de Ginástica porto Alegre-SOGIPA: <<http://www.sogipa.com.br/portal/historia/>>. Acesso em dez. De 2014.

UMA ANÁLISE DOS JARDINS DE RECREIO DE PORTO ALEGRE: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS PRAÇAS.

Fabiana Gazzotti Mayboroda
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
f.mayboroda@gmail.com

Rochele da Silva Santaiana
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
rochelesant@gmail.com

Resumo

O artigo analisa inicialmente que a Educação Integral em jornada ampliada se apresenta como discussão vigorosa no campo das políticas educacionais da atualidade, faz-se então uma discussão sobre a noção de Educação Integral e integralidade. Atenta-se ao fato que é possível reconhecer que propostas que visavam a ocupação do tempo e da ociosidade de crianças para além da jornada escolar mínima já existiram e servem de referência para a proposta atual de Educação Integral instituída no país. É realizada uma descrição e análise da experiência de Educação Integral, acontecida nas praças de Porto Alegre, no começo do século XX, chamada de “Jardins de Recreio”. Utilizando-se da abordagem da História Cultural, as teorizações produzidas por Michel Foucault e do campo pós-estruturalista, realizou-se uma análise documental procurando reconhecer algumas condições de possibilidades da implantação desta experiência. Conclui-se que as praças enquanto espaço público integram, no período estudado a uma identidade desejada para a cidade: um espaço belo, moderno, higiênico e regrado. Um espaço que ocupasse e potencializasse a constituição de sujeitos, logo são vistas na perspectiva estudada enquanto estratégia de governo e regulação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Integral. Jardins de Recreio. Regulação

Introdução

O desejo de permear os sujeitos com uma Educação Integral é algo perseguido a muito pela humanidade, podendo ser dito que a conceituação de integralidade em educação se altera historicamente.

Werner Jaeger, no seu livro intitulado “Paidéia: a formação do homem grego” vemos que, na Antiguidade Clássica, a Paidéia grega trazia a discussão da formação do corpo e da alma. Embora não possa ser dito que é a Educação Integral que vemos contemporaneamente, essa ideia apresenta elementos que já dispunham uma forma de experienciar uma educação dos sujeitos que os transformasse em um ser mais integral. Jaeger cita que Protágoras representa assim essa educação em que “a poesia e a música eram para ele as principais fontes modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética.” (2001, p. 342), e ainda complementa que a educação não era vista somente na disposição intelectual dos conteúdos “mas sim em relação com as suas condições sociais.” (JAEGER, 2001, p. 343). Esta seria uma concepção grega de formação dos sujeitos, segundo a qual existia a necessidade de atividades intelectuais, e também de físicas e de estéticas.

Percebe-se que a formação mais completa do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que dizem como ela deva se dar. A humanidade há muito se questiona sobre como deveria se constituir essa formação e, certamente, eu não conseguiria aqui traçar todos

os movimentos que pautaram essa temática, posso somente pontuar, quando trago os gregos, que essa discussão não é de agora, mas produzida historicamente.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que ocorreu no Brasil, conduzido na década de 30 por educadores e intelectuais em defesa da escola pública, expressa que “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo, sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo.” (AZEVEDO, 2010, p. 44). Posso dizer que, assim como os pioneiros, o que se diz e espera é que a Educação Integral seja tomada como compromisso do Estado e que este ofereça os meios para que ela aconteça. Pelos estudos que fiz muitas das propostas de Educação Integral vieram de propostas governamentais, inclusive a atual, materializada no Programa Mais Educação. Mas, nem sempre essa conceituação de integralidade encontrou aceitação pela sociedade ou convergência para suas práticas. É isso que pretendo que apareça nas análises de proveniência que realizo.

Vitor Paro, estudioso da área, realizou pesquisas e publicou diversos textos e artigos³⁴⁷ sobre Educação Integral, em especial sobre os Cieps. Esse autor afirma categoricamente que “ou a educação é integral ou, então, não é educação.” (PARO, 2009, p. 14). Na base de seu questionamento, ele afirma que é preciso uma maior rigorosidade ao se pensar em educação e integralidade, que é necessário procurar entender o sujeito como construção histórica, feito a partir do que ele faz e do que ele produz. Paro problematiza que a atenção dada ao tempo de carga horária para que aconteça a Educação Integral se dá devido ao pouco investimento no estudo do conceito de educação integral. O ato de educar deveria considerar toda a formação integral de um sujeito escolar, dessa forma não seria preciso “levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.” (PARO, 2009, p. 19).

Lígia Martha Coelho salienta que falar sobre Educação Integral significa “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares.” (COELHO, 2009, p. 89). Talvez seja preciso cuidado para não tomar a Educação Integral como sinônimo de atividades como dança, arte, esporte, contudo são importantes e fazem parte desta perspectiva. A autora ainda nos lembra que tal proposta poderia “abarcara a integração das disciplinas dentro do currículo escolar.” (MENEZES, 2009, p. 81). Ou seja, o que se faz na escola dita no período regular, com as disciplinas, também deveria ser uma formação integral e integradora como alertam as pesquisadoras cariocas.³⁴⁸

347Para quem tiver maior interesse nesse autor, sugiro as publicações *A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino público* (1988), *Viabilidade da escola pública de tempo integral* (1988) e *Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade* (2009).

348Lígia Martha Coelho e Janaina Menezes são professoras da UNIRIO e pesquisadoras do NEEPHI – Núcleo de Estudos e Pesquisa Escola Pública em Horário Integral. No decorrer de minha escrita, também dialogo com as produções de Ana Maria Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício, que integram o mesmo grupo.

Um dos temas mais recorrentes na educação hoje, está o debate sobre a efetivação de uma escola integral e de tempo integral. Essa educação está pautada no sujeito e sua condição multidimensional e multifacetada, formando um grande caleidoscópio relacional. Logo, a Educação Integral no Brasil vem se apresentando, nos últimos anos, como uma política pública em fase de expansão na medida em que busca impactar, positivamente, a aprendizagem dos alunos, através da ampliação do período de permanência na escola. Assim, as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” vêm marcando de forma contundente as legislações da política educacional. Logo, pode-se salientar o artigo 34 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê progressivamente essa ampliação. Para financiar tais ações indutoras, o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, em seu artigo 10, garante a distribuição proporcional de recursos, diferenciando tempo integral de tempo parcial. Já no Ministério do Desenvolvimento Social, há o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes da prática do trabalho precoce. O Programa fomenta e incentiva a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar à escola, ou seja, na jornada ampliada.

Essa discussão vigorosa no campo das políticas educacionais da atualidade sobre a Educação Integral com jornada ampliada, deve-se a implementação nas escolas públicas do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2. O programa surgiu tendo como vinculação inicial a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁴⁹, e emergiu como “estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.” (MOLL, 2012, p. 132). Isso pode ser reconhecido na própria portaria do Programa:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de rede. (BRASIL, 2007b).³⁵⁰

349Em 2011, a SECAD passou a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Atualmente, o programa Mais Educação encontra-se vinculado à SEB – Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Currículos e Educação Integral é dirigida pela professora Dr^a Jaqueline Moll.

350Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b, que institui o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação não se encontra vinculado à questão física e arquitetural da instituição escolar para que aconteça, ele pode acontecer na escola, mas também em espaços fora desta. É possível pensar que distante das aspirações de grandes obras arquitetônicas que abrigassem uma jornada ampliada, como os CIEPS e CIACS, o modo de existência da Educação Integral contemporânea somente acontecerá por meio de uma política inclusiva, em que a escola tenha que se redefinir, alargando não só funções, mas também estreitando e se articulando a outras ações e outros sujeitos, no caso da comunidade do entorno escolar. O Programa Mais Educação sugere e indica que as atividades de contraturno possam se utilizar em outros espaços, além do ambiente escolar, tais como: associações de bairro, clubes, quadras poliesportivas e ginásios públicos, praças, entre outros.

Jaqueline Moll, já pensando na atualidade do Programa Mais Educação, aborda a questão da cidade educadora como outra perspectiva para que ocorra a Educação Integral, em que é preciso “baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais.” (MOLL, 2012, p. 142). O Programa Mais Educação, que se trata da estratégia atual do governo federal para a implantação de uma jornada ampliada nas escolas públicas, que já se estende em todos os Estados brasileiros, foi o inspirador de minha pesquisa e de meu interesse em empreender este trabalho. Tal programa prevê, em suas orientações, que oficinas no contraturno podem ser realizadas em espaços fora da escola, tais como: praças, associações de bairro, salões de igreja, entre outros.

A autora nos convida a desnaturalizar o olhar de que as práticas de Educação Integral só possam ocorrer dentro do espaço físico da escola. A cidade é tomada como território educativo e a formação dos alunos no programa pode ocorrer em parceria e colaboração com o espaço da comunidade do entorno escolar e com as pessoas que nela vivem. Para tanto nos debruçamos na sequência em descrever e analisar, o funcionamento de uma proposta ocorrida em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Tal proposta guardada suas contextualizações sócio-históricas já tinha em sua constituição embora não com o mesmo nome a defesa pelo território educativo.

Um outro tempo

Analisando uma experiência de Educação de Tempo Integral, através de uma pesquisa historiográfica que procurou entender quais eram as condições de possibilidade e como funcionavam os jardins de recreio nas praças públicas de Porto Alegre, pretende-se divulgar uma representação desta história. O estudo apoiou-se em autores da chamada História Cultural (BURKE, 2004; CHARTIER, 2000). Apresenta também um gotejamento, uma pequeníssima inspiração da genealogia foucaultiana, pois, buscou-se compreender as condições de possibilidade para realizar

uma descrição dos “Jardins de Recreio”, fugindo do começo, porque a “genealogia não se opõe à história [...]. Ela se opõe à origem” (FOUCAULT, 2000, p.15). O autor nos convida a olhar a história sob outras lentes, não procurando um fundamento ou origem, mas focando na emergência e proveniência.

É pelo olhar da História Cultural que o historiador está “a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante” (BURKE, 2004, p. 46). De inspiração histórica e do movimento dos *Annales*, procurou-se estabelecer uma “interação fecunda entre a história e as ciências sociais” (BURKE, 2004, p.13). A abordagem da História Cultural marca um “visitar” do historiador por documentos diferenciados, pois considera uma “multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme [...] são, para a história nova, documentos de primeira ordem” (LE GOFF, 2001, p.28). Assim, foram realizadas visitas ao Centro de Memória do Esporte na ESEF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lá se encontram os arquivos visitados³⁵¹ e os analisados. Entre os arquivos analisados estão o Boletim Técnico Informativo número 5 (1953) e o Boletim Técnico número 7 (1953).

É então, no início do século passado, que a cidade de Porto Alegre, segundo Pesavento (1995, p.282), passa por um processo de construção, ordenação e transformação. Logo, “[...] emerge a grande cidade, que coloca para os governos a necessidade de intervir no espaço, ordenando a vida, normatizando a sociedade” (1995, p. 282). Os discursos dos profissionais eram fundamentados na defesa da Saúde Pública e no ensino de novos hábitos de higiene. Esses discursos que a sociedade porto-alegrense aceitou, autorizou e fez circular como verdadeiros (FOUCAULT, 2000, p.23), foram chamados de “movimento higienista” e tinha uma ideia de consolidar um projeto de modernização o qual a Europa era o modelo.

A identidade desejada da urbe era ser um espaço belo, moderno, higiênico e regrado constituindo num momento emergente do discurso da modernidade e da cidadania justificando, assim, a intervenção estatal nos espaços públicos de lazer. As praças, antes das modificações urbanas, eram o espaço da liberdade dos movimentos e dos encontros. Porém, a partir da criação dos “jardins de recreio”, foram construídas estruturas físicas que marcaram fronteira, fazendo com que “[...] o cerceamento ou confinamento que evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p.233). Assim, tal liberdade foi substituída pela intencionalidade pedagógica, regrada pela lógica da modernidade. Portanto, “[...] as construções e espaços do poder público poderá obedecer a uma intencionalidade enquanto projeto e concepção,

351 Documentos da Inspeção Estadual de Educação Física, arquivos de Lenea Gaelzer, registros do Primeiro Jogos Interpraças e diversos recortes de jornais (21/12/1945 – criação da APEF, 1º/05/1946 – Projeto: “Ordem da Palmeira”, 12/10/1946 – “Congresso Pan – Americano de Educação Física”.

distante das referências simbólicas que o seu uso e consumo elaborar” (PESAVENTO, 1995, p. 282).

Sob uma perspectiva higienista, a Associação Cristã de Moços realiza na cidade do Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Hygiene, realizado em 1923, “apresentando naquele congresso tese específica sobre a educação física” (SOARES, 1994, p.132). Já em Belo Horizonte, em 1924, realizam o 2º Congresso Brasileiro de Hygiene unindo a Educação Física e a Higiene, tendo como objetivo a formação “eugênica da raça” (SOARES, 1994, p.134). Pesquisando sobre a Associação Cristã de Moços, consegue-se vincular essa entidade a outra associação: a Associação Brasileira de Educação³⁵² (ABE). Esta associação era ligada a Educação e ao Sistema Escolar, mas outros espaços educativos também eram analisados. A ABE preconizava uma educação integral³⁵³ e uma escola que ensina pela vida. Com isso, as praças e as escolas convergiram para um objetivo comum, tendo o mesmo espaço e tempo. Pensando em espaços diferenciados de educação, como as praças em Porto Alegre, trazemos Lourenço Filho, que em 1978 escreve:

Dentro de cada escola com mais de uma classe de alunos, igualmente se tratou de propor trabalho conjunto, em auditórios, jogos e recreação organizada, clubes e associações de alunos. Estes últimos, sob direção dos próprios alunos, discretamente orientada, tomaram a denominação de instituições escolares, no sentido de grupos sociais da própria escola, considerada como uma comunidade em miniatura, para nos servimos de uma expressão que Dewey tornou corrente (p.135).

No ano de 1926, em Porto Alegre, criou-se o Serviço de Recreação Pública, com o objetivo de fomentar as práticas esportivas. Surge, então, a figura de Frederico Guilherme Gaelzer³⁵⁴, que conforme Feix, desde a década de 20, do século passado instaurou “os Jardins de Recreio de Porto Alegre, que funcionavam nas praças como escolinhas para crianças (Jardim de Infância)” (2003, p. 51).

Urge, então, a necessidade de se ocupar um espaço institucional que é repleto de significados, que há um procedimento a ser seguido e um tempo a ser “esgotado”. E é nestas Praças de Educação Física, que “o interesse institucional em educação, esporte e recreação eram prementes” (CUNHA, MAZO, STIGGER, 2010, p. 13), tendo como objetivos: a transmissão das tradições da raça e a formação de uma cidadania prestante (1953, p.8). É a partir do início do século XX que os Porto – Alegrenses começam a utilizar as praças enquanto espaços públicos de lazer. Nesse período, segundo Ghiraldelli (1989) a Educação Física regia um projeto de assepsia social e o meio para atingir tal objetivo era educar a alma e o corpo, através de um programa escolar -

352 A Associação Brasileira de Educação surgiu na década de 20, entre seus presidentes estão: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Diversos intelectuais da ACM fundaram ou fizeram parte da entidade.

353Um acontecimento marcante para a história da educação no Brasil foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e lançado pela ABE.

354Conforme Boletim Técnico Informativo n°7 de 1953, o Sr. Frederico foi o diretor municipal dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes da capital.

curricular rígido. “Só é perfeita a educação quando, à cultura psíquica se justapuzer a cultura física” (Boletim Técnico Informativo, 1953), assim era concebida a educação das praças de Porto Alegre, aliando lições morais e cívicas agregado aos exercícios ginásticos.

A Educação Física, sob os raios da filosofia positivista, tinha como objetivo modelar o corpo, através dos exercícios físicos, para melhorar os padrões da raça, conseqüentemente melhorando a sociedade (CASTELLANI FILHO, 1988). O corpo passava, então por três níveis: “da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.85). Nessa visão, a Educação Física passa a ter um “olhar” integrador. Não bastava apenas educar o corpo para ter uma melhor higiene mental e corporal, a educação visava também à educação moral e intelectual tendo como foco o melhoramento da raça, assim “em torno dessa questão identitária, não raras vezes encontramos nos documentos consultados a articulação da expressão “Educação Física” com outras de cunho utilitário, como “fortalecimento da raça”, “aperfeiçoamento da raça”, “higidez do corpo” (LYRA; MAZO, 2010, p.11). Dentro dessa perspectiva a educação passa a moldar e estruturar um novo corpo mais adequado a modernidade. Assim, “O mundo urbano redesenha toda a possibilidade da vida: espaços que diminuem distâncias que devem ser percorridas, disciplinas no trabalho a serem interiorizadas, divertimentos transformados, tradições rompidas” (SOARES, 2002).

No início do século XX surge, também, um discurso fatalista a respeito das dificuldades econômicas no Brasil. Segundo esse discurso, o Brasil era composto de raças inferiores, logo não poderia tornar-se forte. Assim, a democratização da saúde e da educação era necessária para que a sociedade adquirisse novos hábitos e atitudes, objetivando melhores condições de vida, pois segundo Foucault (2005, p.126), os “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas””. Essas disciplinas são exercidas através dos corpos e a segurança se exerce sobre a população. Logo, disciplinar é tanto a organização e a classificação dos conhecimentos, quanto domesticar os corpos e as vontades.

Assim, as praças tornaram-se espaços de segurança, onde se criou, organizou-se e se planejou um meio. Esse meio tinha a intenção de intervir sobre a população e seus corpos. Portanto, percebe-se uma série de mecanismos de segurança – população – governo que tornou-se a política pública da recreação em Porto Alegre no início do século XX.

Os Jardins de Recreio

Foi através do discurso da modernidade que se construiu um novo imaginário³⁵⁵ social para a cidade de Porto Alegre no início do século XX. Um novo sujeito urbano passa a ser constituído “[...] na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos, terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que instauram modos de conhecimento de si” (STEPHANOU, 1998, p.97). Logo, segundo o documento analisado³⁵⁶, esse sujeito precisa estar na escola em um turno e no outro turno “[...] nos jardins e parques recreativos, complementos das escolas, com todos os seus matizes educadores, que a criança desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos”. Quando justifica-se a importância da recreação pública e dos jardins de recreio, o documento traz a intenção de trazer as crianças ocupações sãs, com atividades que beneficiem a saúde, a cidadania e a moralidade. Em uma passagem, o boletim relata “[...] ser mais vantajoso a uma comunidade, a existência de um jardim de recreio bem organizado sem uma escola, do que uma escola formal, sem um jardim de recreio” (p.1). Nota-se, então, o discurso sobre a importância da recreação integrada a atividades de aprendizagens, contrapondo a ideia de passatempo ou ocupação de horas vazias.

Na Praça General Osório que se criou o “1º Jardim de Recreio”, este possuía salas de aulas para o jardim de infância, área externa com brinquedos de balanço, escorregador, gangorra, tanque de patinhar, canchas de bola ao cesto, volley-ball, baseball e biblioteca. Conforme o Boletim Técnico número 07, criou-se os jardins de recreio dentro das praças públicas, pois tão importante quanto às aulas nas escolas “[...] o aluno deve empregar cinquenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas foram, então, construídas perto de instituições escolares³⁵⁷. Nessas praças havia aparelhos de ginásticas, canchas, gramados para esportes, além de pavilhões para área administrativa e social. Segundo relatório, a frequência mensal passava de vinte e cinco mil jovens e crianças, sendo que a população da capital era de trezentos mil habitantes.

Todas as atividades eram organizadas por faixa etária. No matutino eram atendidas as crianças em idade pré-escolar, no vespertino, ao terminarem as aulas, os jovens tinham um instrutor que organizava programas específicos de jogos. Já no turno da noite, todas as tarefas eram voltadas para a classe laboriosa. Os jardins de recreio tinham a intenção de melhorar o aproveitamento das horas de lazer, educando as crianças “[...] através de lições morais e cívicas”. Havia um grande elo

355 Segundo Pesavento, imaginário é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que atribuem significado às coisas (1995).

356 Boletim Técnico Informativo, nº7 de 1953 encontra-se disponível no Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, sob a coordenação da professora Doutora Silvana Vilodre Goellner.

357 “Jardim de Recreio nº1, situado na praça General Osório, faz frente ao Collegio Fernando Gomes e dista somente quatro quadras da Escola Normal, do Gymnasio Anchieta, do Collegio N.S.do Rosario e do Collegio Elementar. O Jardim de Recreio nº2, localizado na praça General Pinheiro Machado, fica ao lado do Collegio e Seminário Evangélico e duas quadras do ColegioMethodista. O Jardim de Recreio nº3, que ocupa a praça Florida, fica ao lado do futuro Collegio da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea. O Jardim de Recreio nº4, também denominado Dr. Montauray, dista somente uma quadra do Collegio N. S. do Bom Conselho, duas quadras do Collegio Espirito do Nazareno e a quatro quadras do Porto Alegre College e da Instituição Pia Chaves Barcellos.” (1953, p.3).

entre a parte educacional e o Serviço de Recreação Pública, comprovado em entrevista ao Diário de Notícias, em 31 de março de 1929, Frederico Gaelzer relata: “Quando um país quer revelar a medida do seu progresso, do alcance de suas instituições, do valor da sua raça, aponta o número de suas coisas de educação e abre-lhes as suas portas como que dizendo: Vede como se educa!” (p.31). Também narrava os jardins como sendo um lugar de formação para a cidadania de uma nova sociedade, proporcionando as crianças um lugar seguro

Impedindo-as do perambular ocioso pelas ruas e colocando-as em contacto diário com outras crianças dentro de um ambiente apropriado a essa idade, estão os parques infantis, contribuindo enormemente para a formação do cidadão ideal do mundo que há de vir (1953, p.8).

Conclui-se através deste excerto do documento de 1953, que havia um discurso em relação aos riscos da rua. Logo, analisando sob a perspectiva foucaultiana, os jardins de recreio tornaram-se espaços que possibilitaram as crianças e jovens uma exposição mínima aos perigos narrados, prendendo-os, assim, no interior dos dispositivos de governo presentes na sociedade do bem – estar social. E é neste espaço disciplinar, denominado de jardins de recreio que foi planejado e moldado cada área e lugar. Segundo o Boletim Técnico Informativo n°5³⁵⁸, de 1953, a construção das praças de Recreação nem sempre era em uma área ideal. Logo,

sempre constatamos variantes nos tamanhos e acidentes dos terrenos. Devemos, entretanto, formar doutrina quanto à utilização eficiente de suas instalações. Com êste fim convém estabelecer-se uma classificação de acôrdo com a sua importância e possibilidade em servir a comuna que a cerca (p.1).

Considerações provisórias

Entendendo os Jardins de Recreio como um espaço de circulação de discursos, percebe-se que a praça, através de suas práticas discursivas, fez circular verdades, constituindo formas de ser, pensar e agir. Deste modo, não podemos considerar o tempo como um elemento neutro, inocente e desinteressado na organização e distribuição de tarefas, nele estão implicados relações que vem a ser considerado como válido e legítimo. O tempo passa a ser uma ferramenta pedagógica e cabe ao aluno uma pseudo liberdade de escolha, que é “[...] exercida exclusivamente para escolher entre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas” (LAZZARATO, 2006, p.101-102).

Educação Integral pode ser entendida, então, enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, mas, para que isso aconteça, é necessário

358Maiores informações podem ser encontrados no site do Centro de Memória do Esporte: <http://www6.ufrgs.br/esef/ceme/>.

uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das 4h de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas. Talvez por isso ao falar em Educação Integral se fale em escola de Tempo Integral como sendo seu sinônimo, o que acreditamos que não o seja o adequado, contudo para que a primeira aconteça a jornada ampliada se torna necessária. Obviamente que somente a jornada ampliada não é garantia de uma formação integral dos sujeitos, pois a mesma pode acabar se tornando mera ocupação de tempo do aluno, ou ser tomada somente como uma socialização no espaço escolar. Caberia, assim, a pergunta é possível alcançar tal formação?

Referências

BURKE, Peter. *O que é história Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CHARTIER, Roger. *A história cultural - entre práticas e representações*. 2ª Lisboa: DIFEL/Bertrand, 2000.

CUNHA, Maria L.; MAZO, Janice Z. ; STIGGER, Marco P. *A organização das praças de Desporto/Educação Física na cidade de Porto Alegre (1920 – 1940)*. Licere. Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 1-33, mar., 2010.

FEIX, Eneida. *Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública*. 108 f. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PPGCMH/UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30ª. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*; tradução Eduardo Brandão e Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12ª. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Muito Além do Espaço: por uma história cultural do urbano*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 8, n° 16, p.279-290, 1995.

SOARES, Carmem. *Educação Física Raízes Europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem. *A Educação do Corpo e a Educação Física escolar*. Texto proferido na I Reunião Anual do PROEFE, UFMG, 2002.

STEPHANOU, Maria. *Práticas formativas da medicina: manuais de saúde e a formação para a urbanidade*. Veritas. Porto Alegre, v. 43, n. especial, p. 97-102, dez., 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Os Meninos*. Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 29, p. 229-239, jan/jun., 2004.

O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE-RS: A ESCOLA INDUSTRIAL ELEMENTAR (1918-1922)

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE
tambara@ufpel.edu.br

Luiza Gonçalves Fagundes
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE
lu_andrade@ufmt.br

Resumo

O artigo apresenta por objetivo investigar a constituição do sistema de ensino técnico-profissional no município de Rio Grande-RS, em específico a Escola Industrial Elementar, nos anos de 1918 a 1922. A metodologia utilizada para isso é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental. Um aspecto que chama atenção logo no início da análise documental é o fato de que o elemento indutor deste projeto de implantação das Escolas Industriais no Estado do Rio Grande do Sul foi apoiado pelas Intendências Municipais. Houve um processo de consolidação de sistema de ensino técnico-profissional liderado pela intendência municipal de cunho positivista coadjuvado pelo governo estadual via Escola de Engenharia. Palavras-chave: Ensino Técnico-Profissional, Escola Industrial Elementar, Positivismo.

Introdução

O município de Rio Grande-RS, no início do século XX, apresentava um processo de industrialização bastante importante caracterizado particularmente pela sua indústria de alimentos, de modo especial a de pescado, mas também associado a outras áreas como a têxtil, a metalurgia, a portuária, a agrícola, entre outras.

Esse movimento industriário que se encontrava no contexto do município de Rio Grande-RS gerou iniciativas de cunho educacional como forma de inculcação ideológica na perspectiva do trabalho. Desse modo, este artigo apresenta por objetivo investigar a constituição do sistema de ensino técnico-profissional no município de Rio Grande-RS, em específico a Escola Industrial Elementar, nos anos de 1918 a 1922.

A metodologia utilizada para isso é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental, visto que esse é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

A pesquisa bibliográfica se destina a um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novas informações e corroborar ou refutar alguns conhecimentos pré-existentes. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que o realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve (MARCONI; LAKATOS, 2001). Já as fontes documentais mostram o início em relação à busca humana do conhecimento por aspectos da história, além de

indicar o ponto de partida e o apoio para a referida pesquisa.

Um aspecto que chama atenção logo no início da análise documental é o fato de que o elemento indutor deste projeto de implantação das Escolas Industriais no Estado do Rio Grande do Sul foi caracterizado e apoiado pelas Intendências Municipais. Em verdade, o governo municipal constituiu-se como o provedor das condições infraestruturas que permitiram investimentos para a disponibilidade de estruturas físicas indispensáveis ao funcionamento das escolas. Este incentivo ocorreu em várias frentes, que iam desde a concessão de terreno para a edificação das escolas até a consignação de verbas orçamentárias para a manutenção das instituições educacionais.

No caso do Município de Rio Grande fica especificado esse apoio no orçamento realizado no ano 1913, que expunha: “fica isento não só do imposto da décima urbana como dos mais que nesta lei lhes forem referentes, o Lyceu de Artes e Officios Leão XIII, em retribuição do valioso concurso que gratuitamente presta à instrução municipal.” (RIO GRANDE, 1912, p. 29).

Não se pode esquecer que no limiar da República Velha no Brasil, de modo especial no Estado do Rio Grande do Sul, houve a conjugação de esforços para a constituição de um sistema de educação profissional com o intuito de atender as demandas do sistema econômico capitalista periférico em consolidação³⁵⁹. Isso aconteceu devido o Estado do Rio Grande do Sul ter apresentado um surto industrial importante que o colocava entre os Estados mais industrializados da nação, de modo que havia a necessidade de se incrementar o processo de formação de mão obra com características adequadas para servir ao sistema industrial e agropecuário em crescente transformação.

Com a ascensão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) ao poder, no período da República Velha, trazendo um forte viés positivista, houve no Estado um intenso movimento de concretização, no âmbito educacional, de iniciativas que privilegiavam o ensino técnico, dentre as quais se destacava a fundação da Escola de Engenharia de Porto Alegre.

A criação da Escola de Engenharia de Porto Alegre está fortemente vinculada às transformações socioeconômicas da sociedade brasileira. A Escola de Engenharia representou um elemento catalisador do ideal positivista de formação técnica e que era mantida pela colaboração ativa de todas as estruturas subordinadas ao PRR³⁶⁰. A Escola congregava várias instituições com características voltadas a construir um processo de formação consentâneo com o sistema capitalista de produção que estava se materializando no Estado.

Esta diversidade pode ser visualizada, ao final da década de 1910, quando a Escola de Engenharia estava composta pelas seguintes instituições: Instituto de Engenharia; Instituto Julio de

359Este movimento inicia seu andamento, em nível nacional, com o projeto de Nilo Peçanha em 1909.

360Assim, por exemplo, era rotineiro que no orçamento municipal de várias comunas estivessem consignados auxílios direcionados à Escola, como é caso da de Rio Grande que autorizou, pelo ato nº 273 de 23 de dezembro de 1902, “a pagar no mesmo exercício o subsídio de um conto de réis à Escola de Engenharia de Porto Alegre”. (RIO GRANDE, 1912, p. 32).

Castilhos; Instituto Astronômico e meteorológico; Instituto Parobé; Instituto de Electro-Technica; Instituto Borges de Medeiros; Posto Zootechnico; Estação Experimental; Escola Industrial Elementar em Caxias; Escola Industrial Elementar em Rio Grande; Escola Industrial elementar em Santa Maria; Estação de Agricultura e Criação em Bento Gonçalves; Estação de Agricultura e Criação em Cachoeira; Estação Zootechnica em Bagé; Estação Zootechnica em Alegrete; Estação Zootechnica em Julio de Castilhos.

Nesse artigo nos reportaremos a análise da constituição do sistema de ensino técnico-profissional no município de Rio Grande-RS, em específico aspectos da realidade da Escola Industrial Elementar, utilizando para isso do suporte documental constituído pelos relatórios da Escola Elementar Industrial de Rio Grande, dos anos de 1918, 1920 e 1922.

O Ensino Técnico-Profissional no município de Rio Grande-RS: a Escola Industrial Elementar nos anos de 1918 a 1922

A expansão do Instituto Parobé teve início em 1916 com a ideia de interiorizar o processo de formação profissional de alunos na área industrial. Não havia um projeto uniforme, ao contrário, cada escola industrial elementar priorizava determinadas habilitações e que, teoricamente, atendiam demandas específicas de cunho regionais.

No Rio Grande foi criada uma secção de photo-technica, iniciada com aparelhos de reprodução photographica e uma outra officina de construções mecânicas, providas de tornos e ferramentas necessárias para modelação para fundição. A aprendizagem no curso de preparação consistiu na ministração do ensino de trabalhos manuaes em barro (modelação) em Caxias, cartonagem no Rio Grande e finalmente exercícios elementares em madeira em Santa Maria. (RELATÓRIO, 1918, p. 04)

No Estado do Rio Grande do Sul as primeiras Escolas Elementares Industriais foram instaladas em Santa Maria, Caxias do Sul e Rio Grande. Em termos formais havia um convênio entre as prefeituras municipais e o Instituto Parobé³⁶¹ que possuía responsabilidades específicas, sendo que a principal atribuição do município era prover o terreno para a construção da escola, além de uma subvenção anual³⁶².

A Escola Industrial Elementar instalada no município do Rio Grande, em 1916, oferta as primeiras “oficinas” que trazem por ofício a fotografia e moldes de fundição. A Escola foi instalada sob a direção do Engenheiro Antonio Alberto Goetze e, nomeia na função de Mestre, Aristides

361Em função do decreto nº 13.064, de 12 de junho, que expediu novo regulamento para as escolas de aprendizes artífices o Instituto Parobé foi considerado pelo art. 42 do citado regulamento a Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Rio Grande do Sul.

362Em cumprimento a lei nº 167, de 9 de dezembro de 1913, que estabeleceu como obrigação da Escola de Engenharia em seu Artº 4º, letra b: Fundar três escola profissionais, três campos de demonstração e experiência e três estações de monta nos municípios indicados pelo governo do Estado e de acordo com as respectivas Intendências.

Brasil Travassos que tomou posse no dia 1º de Agosto de 1916.

De modo geral, a maior dificuldade deparada foi a provisão do prédio, em quase todos os cursos o início ocorreu de forma precária, em instalações provisórias. No caso específico da escola do município de Rio Grande, como tantas outras iniciativas culturais desta cidade, em um primeiro momento a escola ocupou uma sala da Biblioteca Publica Rio-Grandense, mas que denotava clara falta de espaço para as oficinas e aulas, sendo que em 1918 mudou-se para o prédio nº 187 da Rua Marechal Floriano.

Embora em melhores acomodações, ainda eram precárias as condições infraestruturais e que somente seriam resolvidas com a obtenção de “um edifício próprio”. (RELATÓRIO, 1918, p. 25). O relatório da Escola Industrial Elementar de Rio Grande, enviado para o Sr. Engenheiro Chefe do Instituto Parobé e Inspetor das Escolas Industriais Elementares, do ano de 1918, traz uma fotografia do prédio provisório nº 187, da Rua Marechal Floriano, como ilustra a Figura 1.

Figura 1

Vista do edifício provisório da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS.



Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918. s.n.

O quadro que compunha a Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1918, no que se refere a estrutura oferecida, apresentava debilidades em virtude da provisoriedade do prédio em que se encontravam as instalações, uma vez que em equidade a isso e pela falta de pessoas para trabalhar, a Biblioteca, o laboratório e o museu ainda não haviam sido instalados.

Segundo o Relatório da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS do ano de 1918,

com relação à biblioteca, foi descrita a seguinte realidade:

A falta dessa utilíssima seção não se fez sentir muito, porque os alunos, principiantes todos e com poucas disciplinas que pudessem exigir consultas, pouca necessidade tiveram dela. No ano vindouro, porém, com o funcionamento de mais um ano técnico com materiais interessantes como a de fundição e com o desenvolvimento do estudo de phototechnica, a sua instalação se impõe embora persista o estado transitório da instalação atual que tão prejudicial tem sido ao desenvolvimento das diversas seções desta Escola (RELATÓRIO, 1918, p, 27).

Em 1918, a escola encontrava-se em processo de consolidação, já sob a direção do engenheiro José Soeiro Souza e, ainda tendo como mestre Aristides Travassos. Eram oferecidos os Cursos de Preparação e Técnico.

O Curso de Preparação, ofertado no ano de 1918, possuía ao todo 31 alunos matriculados, sendo que todos eles eram do sexo masculino, nascidos no Estado do Rio Grande do Sul e tinham entre 10 a 16 anos de idade. Para frequentar esse curso os alunos precisavam prestar um exame de admissão conforme as condições de matrícula constantes do aviso de 10 de Agosto de 1917, publicado pelo Engenheiro Inspetor (RELATÓRIO, 1918, p. 28-31). O currículo era bem abrangente, atendendo ao que genericamente se podia chamar de curso ginásial, como consta na tabela 1.

Tabela 1

As matérias, professores, dias e horas oferecidas pelo Curso de Preparação da Escola Elementar Industrial em Rio Grande-RS, no ano de 1918.

MATERIAS	PROFESSORES	DIAS	HORAS
Arithmetica	J. Soeiro Souza	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	9h às 10h
Sciencias	J. Soeiro Souza	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	10h às 11h
Geometria	J. Soeiro Souza	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	13h às 14h
Deveres Civicos	J. Soeiro Souza	3 ^a	13h às 14h
Hygiene	J. Soeiro Souza	5 ^a	15h às 16h
Excursões	J. Soeiro Souza	5 ^a	16h às 17h
Des. Geometrico	A. Brasil Travassos	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	14h às 16h
Dês. Ornamental	A. Brasil Travassos	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	16h às 17h
Ambidextria	A. Brasil Travassos	3 ^a e 5 ^a	13h às 14h
Historia do Brasil	A. Brasil Travassos	3 ^a , 5 ^a e sábado	8h às 9h
Trabalho Manual	A. Brasil Travassos	3 ^a , 5 ^a e sábado	9h às 11h
Musica	Antenor O. Monteiro	3 ^a	15h às 16h
Canto	Antenor O. Monteiro	3 ^a	16h às 17h
Portuguez	Francisco Pinto de A. Neto	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	8h às 9h
Calligraphia	Álvaro P. de Lima	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	7h às 8h
Geographia	Álvaro P. de Lima	3 ^a , 5 ^a e sábado	7h às 8h

Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918, p. 30.

As matérias oferecidas pelo curso de Preparação da Escola Industrial Elementar eram muito parecidas com o ofertado pelo Ensino Primário em outras instituições escolares que não

apresentavam essas características preparatórias voltadas para o trabalho. As aulas de Arithmetica, Portuguez, Calligraphia, Geographia, Historia do Brasil, Sciencias, Deveres Civicos e Hygiene, mostram com clareza essas similitudes.

O quadro docente estava composto por cinco professores do gênero masculino, sendo eles: o professor J. Soeiro Souza que era o Diretor da Escola e também responsável por seis matérias, além das responsabilidades requeridas para o setor administrativo da Escola; o professor Aristides Brasil Travassos que era responsável por cinco matérias e, além disso, possuía o cargo de Mestre da Escola desde a sua fundação em 1916; o professor Antenor O. Monteiro responsável por duas matérias, sendo elas: Musica e Canto; o professor Francisco Pinto de A. Neto que era responsável pela disciplina de Portuguez; e, o professor Álvaro P. de Lima que ministrava as disciplinas de Calligraphia e Geographia.

Pode-se observar que o Diretor (Chefe da Escola) J. Soeiro Souza e o Mestre Aristides Brasil Travassos além de organizarem administrativamente a Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1918, também eram incumbidos de ministrar a maior parte das disciplinas contidas no currículo da escola (11 matérias).

Nesse sentido, o cargo de diretor era encarregado da responsabilidade de “além das aulas que se veem em quadros anexos, todo o serviço de secretaria, correspondência, boletins de serviços, balancetes à Intendência, livros de entrada e saída e movimento do material de inventário, sendo que nos dois últimos é auxiliado pelo Mestre” (RELATÓRIO, 1918, p. 26). O excesso de atividades desenvolvidas pelo Diretor evidencia uma centralização de poderes, além da sobrecarga de trabalho oriunda de uma atuação tanto pedagógica como administrativa no interior da Escola Industrial Elementar em Rio Grande.

A Matéria de Educação Cívica é compreendida pelo Diretor J. Soeiro Souza, também professor desta disciplina, como uma oportunidade de “fortalecer e contribuir para a formação do caráter dos nossos jovens patricios” (RELATÓRIO, 1918, p. 35). Ele afirma que os alunos participaram ativamente das festas nacionais com a ida em palestras, leituras, hinos e etc. Além de assegurar que algumas posturas éticas estavam sendo trabalhadas nas aulas de Educação Cívica, como: o respeito às leis, o respeito ao próximo e o respeito a mulher (tema muito interessante, visto que foi trabalhado na década de 1910 e as discussões a esse respeito eram quase nulas) (RELATÓRIO, 1918, p. 35).

No que se refere aos trabalhos manuais do Curso Preparatório, estava fortemente vinculado a “construção de sólidos geométricos em papelão, confecção de pequenos objetos de utilidade como pastas, tinteiros, porta cartões, porta jornais, etc. e em encadernações.” (RELATÓRIO, 1918, p. 30). Segundo consta no relatório do ano de 1918, nenhum trabalho manual desenvolvido foi confeccionado por encomenda, mas teve o intuito simples de desenvolver habilidades e

competências voltadas para o trabalho manual. O professor responsável por essas aulas era o Mestre da Escola Aristides Brasil Travassos.

A figura 2 retrata uma dessas aulas práticas de oficina de trabalhos manuais no ano de 1918.

Figura 2

Alunos em trabalhos práticos de oficina na Escola Industrial Elementar em Rio Grande, no ano de 1918.



Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918, s.n.

A fotografia, da figura 2, demonstra que os alunos tinham que comparecer nas aulas de trabalhos manuais devidamente uniformizados, uma vez que todos se apresentavam com a vestimenta padronizada e o professor alinhado com terno e gravata. Os alunos exerciam o seu ofício em uma mesa grande que poderiam comportar cerca de seis crianças sentadas. A foto traz a figura de um professor (que deveria ser o Mestre da Escola Aristides Brasil Travassos) e dezesseis alunos que se encontravam nas aulas de finalidades manuais.

O programa de Ensino para o Curso de Preparação propunha alguns livros didáticos que foram adaptados para esse fim, sendo eles:

Tabela 2

Livros adaptados para o Curso de Preparação da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1918.

MATÉRIA	LIVRO	AUTOR
Portuguez	Gramática Verbos da Língua Portuguesa 4º Livro de Leitura	A. Clemente Pinto Hilário Travassos Felisberto Carvalho
Arithmetica	Arithmetica	J. Th. De Souza Lobo
Geometria	Geometria Pratica	Olavo Freire

Historia	Historia do Brazil	João V. Frankenberg
Geographia	Geographia	A. O Lima
Sciencia Elementar	Sciencias Physicas e Naturaes	J. Martel
Deveres Cívicos	Catechismo Constitucional	J. Borges Carneiro
Musica e Canto	Rudimentos de Musica	Bonifacio Asioli
Gymnastica	La Gymnasia Sueca	Humlien & André
Dês. Geom. E orn.	Zeichenschule (Comp de Dês). Geom. Zeichmen (Dês. Geom.)	• Kimmich Kimmich
Trab. em Barro	Elementos de Modelação Indústria de Cerâmica	Bibl. De instr. Profiss.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918, p. 35.

A escolha dos textos didáticos não possuía uma identificação singular que um curso de especialização na área industrial pudesse sugerir. Em termos gerais, pode-se facilmente perceber que os textos estavam vinculados ao processo de paróquialização do procedimento de produção e circulação de textos didáticos. Isto é, está ligado ao estágio onde tanto a produção como a circulação ocorria, prioritariamente, em âmbito estadual.

Desse modo, pode-se perceber que o curso de Preparação da Escola Industrial Elementar no município de Rio Grande, no ano de 1918, apresentava características de escolarização elementar visando a inserção dos alunos em relação aos conhecimentos das primeiras letras e, posteriormente, sua inserção nas habilidades oriundas das oficinas correlacionadas ao ensino técnico.

O Curso Técnico da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS era organizado pelo Programa do Instituto Parobé, sendo que seu ensino contemplava as disciplinas teóricas e práticas³⁶³. No relatório do ano de 1918 consta a matrícula de oito alunos do sexo masculino, nascidos no Estado do Rio Grande do Sul e que tinham entre 11 a 15 anos de idade. Suas matrículas não foram efetuadas por meio de exame de admissão, mas por terem cursado o Curso de Preparação no ano anterior e sido considerados promovidos para a realização dos exames finais.

Destarte, o quadro curricular que compunha o ensino do Curso Técnico da Escola Industrial Elementar se constituía pelas seguintes matérias:

Tabela 3

As matérias, professores, dias e horas oferecidos pelo do Curso Técnico da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1918.

MATERIAS	PROFESSORES	DIAS	HORAS
Physica	J. Soeiro Souza	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	14h às 15h
Arithmetica	J. Soeiro Souza	3 ^a , 5 ^a e sábado	7h às 8h
Geometria	J. Soeiro Souza	3 ^a , 5 ^a e sábado	7h às 8h
Officina de Moldes	J. Soeiro Souza	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	15h às 17h
Officina de Moldes	J. Soeiro Souza	5 ^a	13h às 15h

³⁶³O ensino das disciplinas teóricas foi ministrado no prédio n° 187 da Rua Marechal Floriano e, o ensino prático, nas chamadas oficinas profissionalizantes e tecnológicas.

Technol. Moldes	J. Soeiro Souza	3 ^a , 5 ^a e sábado	10h às 11h
Technol. Moldes	J. Soeiro Souza	2 ^a e 6 ^a	7h às 9h
Officina Photog.	A. Brasil Travassos	3 ^a e 5 ^a	15h às 17h
Officina Photog.	A. Brasil Travassos	4 ^a	7h às 9h
Desenho Photog.	A. Brasil Travassos	3 ^a	13h às 14h
Desenho Industrial	A. Brasil Travassos	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	9h às 11h
Tech. Photograph.	A. Brasil Travassos	2 ^a , 4 ^a e 6 ^a	13h às 14h
Portuguez	Francisco Pinto de A. Neto	3 ^a , 5 ^a e sábado	9h às 10h

Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918, p. 30.

Os professores que as ministravam as matérias eram três, sendo: J. Soeiro Souza (Diretor da Escola) responsável por sete matérias (três teóricas e duas Oficinas), A. Brasil Travassos (Mestre da Escola) responsável por quatro matérias de cunho prático e Francisco Pinto de A. Neto professor de Portuguez. Como se pode constatar a escola necessitava de um quadro de professores efetivos mais numerosos, tal deficiência direcionava uma concentração das disciplinas nas mãos do Diretor e do Mestre da escola.

O ensino prático, no ano de 1918, se caracterizou pelo funcionamento de duas oficinas: Oficina de Moldes (para a fundição) e de Photographia. Segundo consta no relatório do ano de 1918, essas duas oficinas iniciaram suas aulas de forma rudimentar, visto que lhes faltavam recursos necessários para a compra de materiais específicos a cada oficina. Nesse sentido, as aulas começaram com atrasos, porém, apesar desse inconveniente os alunos conseguiram, no restante do tempo, aproveitar o que lhes foram ensinados.

O Diretor da Escolar (J. Soeiro Souza) expõe que: “É, de lamentar que, em virtude da falta de material nesta praça e na de Porto Alegre e Pelotas, tão tarde fossem iniciados os trabalhos nas oficinas. O tempo de trabalho foi muito exíguo, entretanto o aproveitamento foi em geral bom.” (RELATORIO, 1918, p. 33). Consciente da debilidade relacionada a falta de aulas presenciais nas oficinas, o Diretor propõe que seria conveniente que “os alunos promovidos ao segundo ano técnico possam ter ainda algumas horas semanais de trabalho nas oficinas do primeiro ano relativas às especificidades que pretenderem seguir, sem prejuízo do trabalho nas novas oficinas.” (RELATÓRIO, 1918, p. 33).

De acordo com o relatório do ano de 1918, o aproveitamento dos alunos nas oficinas foi sendo elencados de acordo com as atividades realizadas pelos discentes durante o ano letivo, utilizando como ferramenta para isso, as médias dos trabalhos, as sabatinas, os exercícios, entre outras propostas avaliativas. A aprovação final seria dada pelo Professor e Diretor J. Soeiro Souza, sendo que naquele ano não houve a realização de exames finais por causa da epidemia que pairou no Estado do Rio Grande do Sul.

O programa de ensino proposto foi o que vigorava no Instituto Parobé de acordo com os artigos 4º e 7º das Instruções Provisórias.

No ano de 1920, a Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, tinha como Diretor/Chefe o Engenheiro Argymiro de Menezes Musell, transferido da Escola Industrial Elementar de Caxias-RS (chefe daquela Escola), no dia 1 de fevereiro de 1919.

O quadro docente da escola era constituído por seis professores, sendo eles: o Engenheiro *Argymiro de Menezes Musell* (Diretor/Chefe da escola), que ministrava as matérias de Physica, Resistencia dos Materiaes, Geometria, Algebra e Trigonometria; O professor *Ricardo Felipe Keiper* que veio transferido da Escola Industrial Elementar em Santa Maria-RS, no dia 21 de abril de 1920, e ministrava as disciplinas de Machinas e Motores, Electricidade, Desenho de Machinas, Officina de Mecanica, Gymnast. e Exc. Militares, Physica, Mecanica, Desenho Industrial, Officina de Fundação, Technologia e Officina de Modelagem; O professo *José Gazolla*, nomeado no dia 21 de abril de 1920, ministrava as aulas de Chimica, Geometria, Arithmetica e Trabalho Agrícolas; O professor *Alvaro Corrêa Brown*, nomeado no dia 29 de Maio de 1920, trabalhava com as disciplinas de Officina de Phototechnica, Technologia, Desenho Industrial, Perspectiva, Geographia, História do Brazil, Des. Geome. e Ornamental, e, Officina de Encadernação; O professor *Francisco Pinto de Azambuja Netto* que ministrava a matéria de Portuguez; e, o professor *Antenor Monteiro* que lecionava Musica e Canto. O Mestre *Aristides Brasil Travassos* foi para Europa se especializar, todavia, seus serviços ainda eram descritos no relatório de 1920, mesmo ele estando em outro país.

A Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1920, apresentava uma aceitação crescente por parte da população rio-grandense: “aceitação atestada em quase uma centena de pedidos de matricula, em vários convites espontâneos de industrialistas, desejosos em franquear suas fábricas aos alumnos e professores e em innumerous pedidos de criação de cursos nocturnos.” (RELATÓRIO, 1920, p. 03).

Nota-se que houve um crescente número de alunos matriculados na Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, uma vez que o relatório de 1920 apresentava o total de 56 discentes matriculados, sendo que destes, somente 3 pediram cancelamento de matrícula durante o ano letivo e 3 foram excluídos por falta de assiduidade (RELATÓRIO, 1920, p. 05).

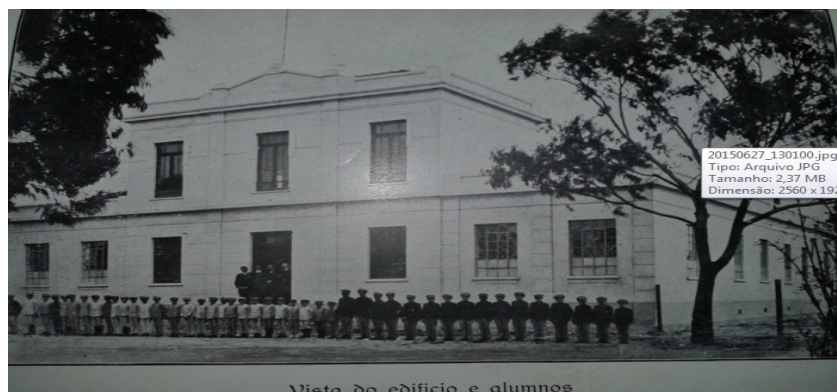
Todos os alunos matriculados eram do sexo masculino e tinham entre 10 a 16 anos de idade. Praticamente todos eram provenientes do município de Rio Grande, sendo que destes somente um era originário do município de Bagé, ou seja, o público que a Escola acolhia era selecionado para atender as demandas econômicas originárias do município de Rio Grande-RS, devido o crescente movimento industriário que pairava no local.

Essa procura elevada de alunos para os cursos oferecidos pela Escola Industrial Elementar pode ser explicada, no mínimo, por três motivos. O primeiro, demarcado pela necessidade de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias que se instalavam no município de Rio Grande-RS. O segundo, pela necessidade de uma educação voltada para um ensino técnico-profissional e não

apenas elementar. E, o terceiro, pela transferência do prédio da Escola Industrial Elementar para o seu edifício próprio, que fez com que a escola ganhasse mais visibilidade pelos industriários e da população que ali habitavam.

Desse modo, a Escola Industrial Elementar do município de Rio Grande-RS, transferiu-se para seu edifício próprio na Praça Marquez de Herval, nos primeiros dias de agosto de 1920. A figura 4 apresenta uma fotografia desse novo edifício.

Figura 4: Edifício próprio da Escola Industrial Elementar no município de Rio Grande-RS no ano de 1920.



Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1920, s.n.

Nota-se na fotografia a presença de 42 alunos uniformizados, conforme os anos em que estavam matriculados no Curso Técnico, uma vez que os discentes do 1º ano vestiam os uniformes claros (28 alunos) e os do 2º e 3º ano trajavam os uniformes de coloração mais escuras (14 alunos). Os seis professores também se figuraram na fotografia, sendo que quatro estavam posicionados frente à porta do prédio e dois no meio dos alunos do 1º ano e do 2º ano. O edifício possuía dois andares e apresentava um amplo espaço arejado e com janelas grandes, que no térreo eram gradeadas, denotando possíveis salas que atendiam aos alunos, já as janelas não gradeadas poderiam ser as salas onde funcionavam a direção e o espaço destinado aos professores e auxiliares técnicos.

Segundo consta no Relatório da Escola Industrial Elementar em Rio Grande, do ano de 1920, o prédio que era para estar pronto no dia 30 de abril foi entregue somente no dia 30 de julho³⁶⁴ devido à crise de transporte alegada pela empreiteira responsável. Assim, após sua entrega, as aulas foram suspensas por alguns dias com o objetivo de organizar todo o mobiliário, construir a cerca que delimitava o espaço escolar, aterrar (com terra vegetal) um pedaço do terreno que serviria para o jardim e instalar as oficinas técnicas.

A primeira oficina a ser instalada foi a de Modelagem, cujo material era o mesmo da sede provisória. Já, a segunda oficina montada foi a de Fundição, que deu mais trabalho para organizar

364Nesta data já estavam terminadas as instalações elétricas e os serviços de água e esgoto. (RELATÓRIO, 1920, p. 05).

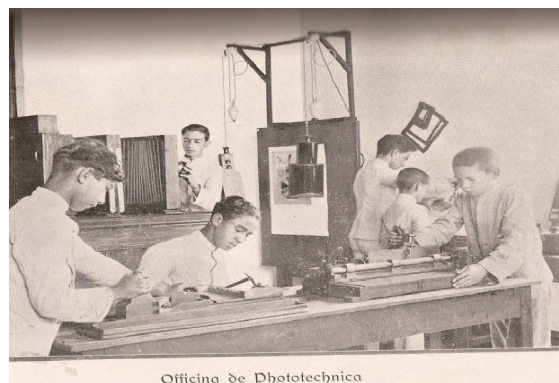
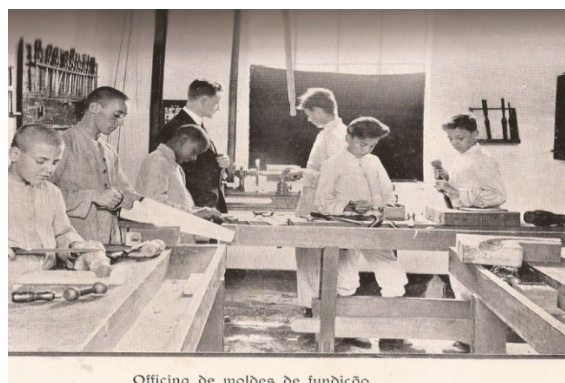
devido o grande peso do forno e dos aparelhos acessórios, fora todo o processo de adaptação do espaço³⁶⁵. A terceira oficina instalada foi a de Mecânica que ganhou maquinarias transferidas do Instituto Parobé, tais como: “um torno americano, uma machina para furar, um esmeril e uma machina americana para limar.” (RELATÓRIO, 1920, p. 06). A quarta oficina montada foi a de Phototechnica que adquiriu, naquele ano, uma câmera fotográfica com dois compartimentos, sendo um para luz amarela e outro para luz vermelha. (RELATÓRIO, 1920).

Observasse, nesse sentido, que no ano de 1920 a oficina de Moldes (para a fundição) foi subdividida em duas oficinas, sendo elas: a Oficina de Modelagem e a Oficina de Fundição. Também foi criada a Oficina de Mecânica que não constava no relatório de 1918. Desse modo, no ano de 1920, a Escola Industrial Elementar de Rio Grande-RS criou duas novas oficinas que não existiam no ano de 1918 e suprimiu o Curso de Preparação.

A figura 5 apresenta a imagem da Oficina de Fundição e da Oficina de Phototechnica, no ano de 1920, com a pretensão de demonstrar alguns aspectos perceptíveis dos trabalhos executados.

Figura 5

Os trabalhos executados na Oficina de Fundição e de Photographia, da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, no ano de 1920.



Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1920, s.n.

Percebesse que a Oficina de Fundição do ano de 1920, montada no prédio próprio, quase não se diferenciou da estrutura que apresentava no ano de 1918. Todavia, a Oficina de Photographia adquiriu novos equipamentos que aperfeiçoou consideravelmente o espaço de trabalho desse curso, uma vez que constatasse a presença de maquinários voltados para a tiragem e revelação de fotografias que serviriam, posteriormente, para trabalhos de cunho tipográficos.

A Escola Industrial Elementar de Rio Grande-RS, no ano de 1920, era composta por quatro turmas, sendo elas: o 1º ano A do Curso Técnico, com 35 alunos matriculados; o 1º ano B do Curso Técnico, com 10 alunos; o 2º ano do Curso Técnico, com 7 alunos matriculados; e, o 3º ano do

365A oficina de fundição recebeu do Instituto Parobé uma estufa para secar, uma ventoinha e uma forja. (RELATÓRIO, 1920, p. 06).

Curso Técnico com 3 alunos.

A distribuição das matérias era realizada conforme o ano em que se ministravam as aulas, como pode ser observado na tabela 4:

Tabela 4:

Distribuição das aulas da Escola Industrial Elementar em Rio Grande, no ano de 1920.

<p>1º Ano A</p>	<p>Matéria – Professor Portuguez (F. P. de Azambuja Netto); Geographia (Alvaro C. Brown); História do Brazil (Alvaro C. Brown); Geometria (José Gazzola); Arithmetica (José Gazzola); Gymnast. e Ex. Milit. (Ricardo F. Keiper); Musica (Antenor Monteiro); Canto (Antenor Monteiro); Des. Geome, e Orn. (Alvaro C. Brown); Trabalhos Agrícolas (José Gazzola); Officina de Encadernação (Alvaro C. Brown).</p> <p>Total: 11 Matérias</p>	<p>1º ano B</p>	<p>Matéria – Professor Portuguez (F. P. de Azambuja Netto); Geometria (José Gazzola); Phisica (Ricardo F. Keiper); Desenho Industrial (Ricardo F. Keiper); Desenho Industrial (Alvaro C. Brown); Technologia (Ricardo F. Keiper); Technologia (Alvaro C. Brown); Gymnast. e Ex. Milit. (Ricardo F. Keiper); Officina de Phototechnica (Alvaro C. Brown); Officina de Modelagem (Ricardo F. Keiper).</p> <p>Total: 10 Matérias</p>
<p>2º Ano</p>	<p>Matéria – Professor Portuguez (F. P. de Azambuja Netto); Geometria (Eng. A. Muzell); Algebra (Eng. A. Muzell); Trigonometria (Eng. A. Muzell); Phisica (Ricardo F. Keiper); Gymnast. e Ex. Milit. (Ricardo F. Keiper); Desenho Industrial (Ricardo F. Keiper); Desenho Industrial (Alvaro C. Brown); Technologia (Ricardo F. Keiper); Technologia (Alvaro C. Brown); Perspectiva (Alvaro C. Brown); Mecanica (Ricardo F. Keiper); Officina de Fundação (Ricardo F. Keiper); Officina de Phototechnica (Alvaro C. Brown);</p> <p>Total: 14 Matérias</p>	<p>3º Ano</p>	<p>Matéria – Professor Portuguez (F. P. de Azambuja Netto); Chimica (José Gazzola); Phisica (Eng. A. Muzell); Gymnast. e Ex. Milit. (Ricardo F. Keiper); Resistencia dos Materiaes (Eng. A. Muzell); Machinas e Motores (Ricardo F. Keiper); Electricidade (Ricardo F. Keiper); Desenho de Machinas (Ricardo F. Keiper); Officina de Mecanica (Ricardo F. Keiper);</p> <p>Total: 09 Matérias</p>

Fonte: Organizado pelos autores de acordo com os dados coletados no Relatório da Escola Industrial Elementar em Rio Grande, do ano de 1920.

Compreende-se que a turma do 1º ano A possuía características de uma educação elementar pautada nos rudimentos da instrução primária, uma vez que sua matriz evidência aspectos de um ensino mais teorizado do que técnico, sendo ofertada somente a Oficina de Encadernação neste momento. O 1º ano B, por sua vez, já apresenta em sua organização curricular feições de um ensino mais voltado para o técnico, visto que traz quatro matérias com essa perspectiva dentro das dez ofertadas, porém, ainda sim, tem uma conotação mais teorizada.

Segundo consta no relatório de 1920, a organização do 1º ano em A e B é uma proposta provisória, uma vez que estava sendo estabelecida uma regulamentação, direcionada para o ensino, oriunda da Estação Industrial Elementar. Todavia, a Escola de Rio Grande-RS não tinha conseguido fazer as adaptações necessárias para a efetivação dessas alterações propostas e organizou, temporariamente, o ensino em 1º ano A e 1º ano B, conforme citado a baixo:

Com a regulamentação definitiva da Estação Industrial Elementar, o ensino, que até então era moldado nos programmas do Instituto Parobé, soffreu algumas alterações. Na impossibilidade de ser posto em pratica, immediatamente, o disposto no Regulamento, na parte referente a distribuição das disciplinas, foram estabelecidos, transitoriamente, dois primeiros annos Technicos: A e B; anomalia que será supprimida no anno vindouro. (RELATÓRIO, 1920, p. 04).

O 2º ano oferece as matérias oriundas das Oficinas de Fundição e de Phototechnica, além do Desenho Industrial, Tecnologia, Perspectiva e Mecânica, ou seja, de 14 matérias 6 apresentavam viés relacionado especificamente ao ensino técnico. O 3º ano era quase que, em sua totalidade, voltada para o ensino técnico, sendo que apenas uma disciplina tinha o caráter teórico.

O mais interessante a ser notado, nesse contexto, é que as quatro turmas tinham na sua grade curricular a matéria fixada de Português e de Ginástica e Exercício Militar independente do ano cursam-te. Isso demonstra a importância moral que essas disciplinas possuíam, uma vez que o Português habilitaria o discente para a leitura efetiva da língua pátria, visto que existiam muitas famílias de imigrantes que habitavam no município de Rio Grande-RS e a proximidade com o Uruguai era intrínseca, assim, o ensino da Língua Portuguesa era uma preocupação efetiva, além é claro, do apoio financeiro advindo do poder público que subsidiava amiúde essa educação técnico-profissionalizante. Já, o ensino da matéria de Ginástica e Exercício Militar, era considerado um suporte que viria a fortalecer o caráter dos jovens desde 1918 e continuou a esboçar essa característica no ano de 1920, sendo que também é necessário levar em consideração que o Estado do Rio Grande do Sul apresentava, desde essa temporalidade, incentivos e conotações oriundas do exercício militarista que compõe uma característica forte no perfil dos seus concidadãos até os dias atuais.

Os espaços que no ano de 1918 estavam em transitoriedade agora, em prédio próprio, ganham visibilidade e funcionalidade: a Biblioteca começa a funcionar e compra livros didáticos que eram adotados pelos professores, bem como, assina regularmente as revista de cunho técnico *Ingenieria Internacional* e *Egatea*; o Laboratório de Química, aos poucos, ia adquirindo materiais, como: frascos de Woolf, tubos de ensaio e outros aparelhos rudimentares, que possibilitou a realização de experiências elementares e aperfeiçoou as aulas oriundas dessa matéria; O Sport Club I. E., fundado no ano de 1919 sob a direção da administração da Escola, continua progredindo e apresenta 35 alunos associados. Esse espaço tem por objetivo organizar os escoteiros, os exercícios de ginástica e jogos atléticos, além de realizar excursões ao subúrbio da cidade e treinar as marchas militares³⁶⁶. Todavia, ainda existiam debilidades em alguns laboratórios, como o de Física que não estava em funcionamento.

³⁶⁶Em novembro, cada associado recebeu um exemplar dos Estatutos. Esse exemplar foi organizado e impresso na Typographia da Escola Industrial Elementar pelos próprios membros do Sport Club. (RELATÓRIO, 1920, p. 07).

A concepção político-doutrinária da Escola Industrial Elementar sempre teve uma preocupação bastante acentuada com a formação de profissionais para a área agrícola, atestada em Rio Grande-RS, pela inauguração do Patronato Agrícola no dia 1º de Abril de 1920, que funcionava em um prédio alugado na rua Aquidaban nº 83, todavia, suas aulas teóricas eram ministradas na Escola Industrial Elementar em Rio Grande, o que denota a parceria entre os dois ensino técnicos.

Figura 6

Trabalho de Horticultura no Patronato Agrícola no ano de 1920



Fonte: Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1920, s.n.

A figura 6 mostra as atividades originárias do referido Patronato Agrícola, sendo que a horta e jardim proveu uma colheita mínima naquele ano, entretanto, essa produtividade ocorreu devido “a pequenez e má qualidade do terreno e com a aparelhagem demasiado modesta de que se dispunha” (RELATÓRIO, 1920, p. 04).

Esta iniciativa do Patronato Agrícola teve grande repercussão na região, aspecto comprovado com o expressivo número de candidatos, sendo que “alguns até desejosos de se tornarem alunos pagantes” (RELATÓRIO, 1920, p. 04). Matricularam-se, nesse momento, 20 alunos no município de Rio Grande-RS.

Já no ano de 1922, a Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS apresentava uma estrutura consolidada, sendo que vários dos seus setores foram aprimorados e complementados com novos equipamentos e funcionários. Suas aulas iniciaram no primeiro dia útil do mês de março e foram encerradas no dia 14 de novembro de 1922.

O Diretor Argymiro de Menezes Mussel foi se especializar na Europa e deixou como Diretor Interino o Professor Ricardo Felipe Keiper, que além do Cargo de Direção da Escola também continuava a lecionar suas matérias de cunho teórico e as oficinas de Modelagem, Fundição e Mecânica, o que gerou uma sobrecarga em seu trabalho.

Segundo consta no relatório de 1922, da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS,

esses inúmeros afazeres realizados pelo Professor Ricardo Felipe Keiper prejudicou o ensino ministrado por ele, uma vez que “apesar de cada um ter desenvolvido o máximo de esforços, muito ainda ficou por fazer, pois não lhes foi possível dar conta, com a devida eficácia, de várias coisas ao mesmo tempo.” (RELATÓRIO, 1920, p. 03).

O serviço de secretaria começou a funcionar efetivamente e era dirigido pelo Diretor Interino/Professor Ricardo Felipe Keiper que contou com a ajuda da datilógrafa e professora do curso primário Srta. Aurora da Fontoura. Essa foi a primeira vez que adentrou na Escola Industrial Elementar em Rio Grande a figura de uma mulher como auxiliar de secretaria e professora. O relatório de 1922 apresenta que “nos fins de cada mês, foram enviados, regularmente, boletins contendo as principais ocorrências havidas durante o mês, ao Departamento Comercial, Industrial e Financeiro, ao Departamento Central e a Revista Egatée³⁶⁷.” (RELATÓRIO, 1922, p. 04).

O quadro docente estava composto por sete professores, sendo eles: O Diretor Interino/Professor Ricardo Felipe Keiper, a professora Srta. Aurora da Fontoura, o professor Francisco Pinto de Azambuja Neto, o professor Antenor de Oliveira Monteiro, o professor Alvaro Brown que foi substituído em julho pelo contra-mestre Urano Espindola, o professor Pedro Fouchard Filho e o Sargento João Baptista Tiellet que ministrava as aulas de Gymnastica e Exercícios Militares.

No ano de 1922 houve a primeira formatura de três alunos que cursaram os cursos de Artes Graficas e de Metaes na escola:

Em Junho do presente anno, tivemos a satisfação de dar, por prompta, a primeira turma de alumnos, que frequentou, sempre com excelentes resultados, esta Escola, desde a sua fundação. Os diplomados pertencem as secções de Artes graphicas e de Metaes, sendo da primeira o alumno Urano Espindola e da segunda os alumnos Euclides Ramos de Souza e Mario Gonçalves. (RELATÓRIO, 1922, p. 23).

Alguns dias antes de terminar o curso foi oferecido aos três alunos o emprego de contra-mestre da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS, nas oficinas de Phototechnica, Typographia e Encadernação, e de Mecanica, sendo que somente Urano Espindola aceitou o trabalho e foi considerado “bastante ativo o seu posto” (RELATÓRIO, 1922, p. 24), o restante preferiu aceitar outros empregos.

No ano de 1922, a Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS possuía seis cursos em funcionamento, com as oficinas de: Typographia, encadernação, phototechnica, modelagem, fundição e mecânica (três de características elementares e três de cunho técnico). As oficinas de atributo técnico funcionavam durante o período matutino (08 às 11 horas) e as teóricas no período vespertino (13h30min às 16h00min).

³⁶⁷Esteve na função de agente, na cidade de Rio Grande-RS, da revista Egatea, publicada pela Escola de Engenharia de Porto Alegre, o chefe interino da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS. (RELATÓRIO, 1922, p. 25).

Existiam 66 alunos matriculados nos cursos da Escola Industrial Elementar em Rio Grande-RS no ano de 1922, sendo que 11 frequentavam o 1º Ano do curso Técnico, 46 cursavam o 1º Ano Técnico da Seção A, 4 estudavam no 2º Ano Técnico, 2 encontrava-se no 3º ano do curso Técnico e 3 se matricularam no Curso de Especialização. Fora os 31 alunos que se matricularam no Patronato Agrícola (17 alunos estavam no 1º ano elementar, 09 no 2º ano elementar e 05 no 3º ano elementar). Obtendo o total de 97 alunos matriculados, isso demonstra a procura crescente da população para a realização desses cursos de cunho técnico-profissionalizante.

O Patronato Agrícola que funcionava na rua Aquidaban nº 83, foi transferido para a sede da Escola Industrial Elementar em Rio Grande, o que gerou a criação de um Internato no interior desse Espaço. Esta mudança produziu “grande diminuição de espaço, embora se tivesse mandado construir um contrafeito no edifício. Torna-se necessária a construção de mais duas salas para aulas”. (RELATÓRIO, 1922, p. 19).

Observa-se que ao passar dos anos a Escola Industrial Elementar em Rio Grande foi ganhando visibilidade e funcionalidade nos seus mais variados setores, desde a biblioteca e os serviços de assistência médica e serviços de cunho meteorológico. Uma questão que precisa ser investigada é o relacionamento entre estes diversos estabelecimentos de educação profissional que tinham como elo comum o apoio da prefeitura municipal. Sob este aspecto é evidente que havia um projeto subjacente que se consubstanciava na concepção positivista de incorporação do proletariado à sociedade. Todavia, essa problemática será abordada em outro momento de publicação.

Considerações Finais

Nas primeiras décadas do século XX, em nível mundial, ocorreu uma reacomodação geopolítica que se consubstanciou num processo de modernização conservadora do modelo econômico e político capitalista. O Brasil neste processo de redistribuição da divisão internacional do trabalho, tanto consolidou sua posição agroexportadora como também gerou a gênese de um processo de industrialização que, embora dependente das crises políticas e econômicas mundiais, construiu as bases para o modelo de “substituição de importações” implantado em meados daquele século.

No âmbito da ação do governo estadual do Rio Grande do Sul, de cunho eminentemente positivista, apesar de sua ressalva em relação à iniciativa estatal na esfera do setor escolar houve um claro núcleo irradiador de projetos em relação à educação profissional: a Escola de Engenharia é um exemplo claro dessa iniciativa, com destaque no ensino elementar Industrial para o Instituto Parobé.

No decorrer da década de 1910 o governo do Estado através deste estabelecimento criou um processo de disseminação de instituições de ensino profissional em várias regiões do Estado

caracterizando um processo de interiorização de sua atuação³⁶⁸. Este movimento esteve condicionado à conjuntura sócio econômica deste período (expansão industrial, guerra mundial, febre tifoide, greves operárias, etc.) que embora não analisadas diretamente neste texto estão subjacentes ao processo como um todo. Assim, não restam dúvidas que a Escola Industrial Elementar em Rio Grande é um reflexo do processo de modernização conservadora que grassou no Estado do Rio Grande do Sul, respondendo às perspectivas positivistas e católicas de regeneração social tutelada. Consubstanciada, em princípio, na máxima contiana “conservar melhorando”.

Referências

CUNHA, Maria Teresa; Território abertos para a história. In: PINSKY; Carla Bassanezi; LUCA Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Pesquisa Bibliográfica**. In:_____. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001. p.44-51.

MOROSINI, Marília Costa & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934) Hegemonia Política e Construção da Universidade in Historia da Educação, **ASPHE**, V. 10 nº 19, 2006

OFICIO ao Sr. Intendente Municipal de Rio Grande enviado pela Escola Agrícola Municipal em 15 de outubro de 1921.

RELATÓRIO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1918. Apresentado ao conselho escolar em 31 de janeiro de 1919, pelo Diretor Interino Dr. Manoel T. Barreto Vianna. Vol. II. Oficinas graficas do Instituto de Electro-Technica da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1919.

RELATÓRIO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990), referente ao ano de 1920. Apresentado ao conselho escolar em 31 de janeiro de 1921, pelo Diretor Interino Dr. Manoel T. Barreto Vianna. Vol. II. Oficinas graficas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1920.

Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre (Reconhecida pelo Decreto Legislativo Federal n. 727 de 8 de dezembro de 1990 e Premiada pelo Decreto Legislativo Federal n.4.384, de 08 de dezembro de 1921), referente ao ano de 1922. Apresentado ao conselho universitário em 31 de janeiro de 1923, pelo Presidente Dr. João Simplicio Alves de Carvalho. Vol. II. Oficinas graficas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1923.

RIO GRANDE. Acto nº 273 de 23 de dezembro de 1902. Rio Grande, Typ. do Diário do Rio Grande, 1902

RIO GRANDE. Orçamento do Município para o exercício de 1913. Rio Grande. Of. do Intransigente, 1912.

368Em vários municípios houve a criação de colégios, de modo geral vinculados á formação de profissionais ou para a indústria ou para a agropecuária (Santa Maria Caxias do Sul, Rio Grande, Santa Rosa, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Júlio de Castilhos, Bagé e Alegrete).

TAMBARA, Elomar. Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul. Pelotas: Ed. Universitária/Seiva, 2000.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO JURÍDICO: A PRESENÇA DA MULHER NA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS/BR E NA FACULDADE DE DIREITO DE COIMBRA/PT (1960-1974)

Valesca Brasil Costa³⁶⁹

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISINOS
valescacosta@gmail.com

José Edimar de Souza³⁷⁰

Programa de Pós-Graduação em Educação- UNISINOS
profedimar@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar através de narrativas de egressas da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal aspectos que nos auxiliam a compreender as relações de gênero no campo jurídico. O estudo ainda possibilitou, no recorte temporal estabelecido, décadas de 1960 e 1970 compor aspectos de contexto investigado, ressaltando elementos das duas instituições estudadas. A temporalidade se justifica por compreender dois regimes políticos totalitários (início da Ditadura Militar no Brasil; e o fim do Regime Salazarista em Portugal). Analisa destaca as condições das egressas apropriando-se de características do campo jurídico, ocupado “basicamente” pelo gênero masculino. Além disso, o modo como elas relembrouam seu tempo de estudante possibilitou refletir sobre a constituição de seus processos de construção *identitária* no universo do Direito.

Introdução

A proposta deste trabalho sustenta-se na análise de memórias de alunas egressas de duas faculdades de Direito. Trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no curso de doutorado em Educação, na UNISINOS. No dizer de Certeau (2011), é no exercício de separar, de organizar de outra maneira, que o pesquisador transforma em “[...] documentos determinados objetos repartidos de outra maneira” (CERTEAU, 2011, p. 69). Nesse sentido, apresentam-se narrativas de três egressas do curso de Direito com objetivo de conhecer e analisar as relações de gênero no campo jurídico e que se vinculam ao contexto de duas instituições, a saber: Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal.

A questão de gênero ganhou destaque, em especial no momento de análise das entrevistas com mulheres, ou seja, com egressas, considerando que egressos do gênero masculino também participaram do estudo mais amplo. É importante ressaltar que, por uma opção metodológica, os sujeitos da pesquisa serão aqui identificados com as letras A, B e C. Além disso, estão identificadas pelo gênero “F” e o número que indica o país correspondente, ou seja, 1 para Brasil e 2 para Portugal. Nesse sentido, são a partir daqui identificadas como: AF1, BF1 e CF2.

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, a partir de Burke (2005),

369 Doutora em Educação – UNISINOS.

370 Doutor e cursa Pós-doutorado em Educação na UNISINOS.

considerando os significados atribuídos pelas egressas referentes ao modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Para Stephanou e Bastos (2005), essa corrente teórica representou uma possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa, considerando, por exemplo, o sentido sobre o mundo construído pelos homens do passado e a compreensão dos diferentes processos educativos. Como argumenta VIÑAO Frago (2008, p. 17) não existe uma cultura escolar, mas sim diversas culturas escolares. Para o mesmo autor, a cultura escolar representa “[...] un conjunto de teorías, [...] principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas [...] sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego”. E quanto à análise documental foi desenvolvida a partir de Bacellar (2011) ao considerar a organização e sistematização das narrativas, bem como a sua categorização.

Antes de ser estudada a questão de gênero dentro do campo jurídico, é fundamental destacar a importância destas duas instituições de ensino e seu significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal. Assim, no que se refere à história do Direito na Europa se observa que Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, representa a tradição de mais de quinhentos anos. Quanto aos estudos de Direito, está intimamente relacionada com a história também de Portugal e a conseqüente transferência da família real portuguesa em 1808, quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, e a sede do poder metropolitano foi deslocada para o Brasil.

A necessidade de uma comunidade jurídica nacional no Brasil crescia em especial devido a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, perante Portugal, fazendo surgir a necessidade de criação da própria comunidade jurídica brasileira, visto que, até então, grande parte eram de Bacharéis em Direito graduados em Coimbra. Assim a Faculdade de Direito de Pelotas concretiza-se da ideia de uma instituição de educação maçônica, denominada “Gymnasio Pelotense”, visando à formação profissional da elite e das camadas médias em ascensão, sendo mais tarde, criados os cursos superiores entre eles a Faculdade de Direito.

Aspectos teóricos e metodológicos

A história se reescreve permanentemente, mas não aleatoriamente. A atividade histórica envolve a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita (CERTEAU, 2011). Para Souza e Grazziotin (2014) o historiador faz a história, ele seleciona, recorta, reorganiza, interroga-se diante dos vestígios deixados pelo passado, como as fontes e/ou como documentos. Da sua análise e do processo investigativo percorrido, resulta a identificação de uma reflexão sobre esse passado reconstruído, do modo como os sujeitos se apropriaram de conhecimentos para o desenvolvimento de sua prática.

Para Prins (1992), toda história depende de seu propósito social, e a história oral é a que melhor reconstrói as particularidades triviais das vidas das pessoas comuns. Nesse sentido, as narrativas escritas por alunos da Escola Normal, são aqui analisadas como memórias arquivadas e que organizadas se caracterizam como

[...] fontes históricas, pois elas nos ajudam a identificar a permanência de uma determinada leitura sobre o acontecimento, às contradições e visões distintas, os elos que ligam certos grupos e afastam os outros. [...] elas merecem passar por uma análise crítica, capaz de desconstruir as memórias consagradas por um coletivo (MOTTA, 2012, p. 26).

A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada ao esforço teórico e metodológico que constrói o pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica, em síntese, fazer falar os documentos.

Quanto aos estudos de gênero e o seu conceito Louro (1997, p.14) argumenta questão ligados à história do movimento feminista contemporâneo e que “constituente desse movimento, ele está implicado lingüística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender [...] é preciso que se recupere um pouco de todo o processo”. Assim, é preciso que o estudo inicie tratando sobre a diferença entre “feminismo” e “gênero”, de modo que o movimento feminista trata-se de uma luta pela igualdade de direitos que busca a elevação da posição da mulher na sociedade e objetiva seus direitos civis e políticos.

No que se refere aos estudos sobre “gênero” ainda, tomando como referência o trabalho de Rago (1998) este considera que as diferenças biológicas entre homens e mulheres existem e toma como base para o estudo a construção social e cultural das diferenças sexuais, logo o argumento de superioridade pela força física, não deve justificar uma “suposta inferioridade”, por parte da mulher.

É interessante considerar que vários estudos sobre o tema foram feitos a partir do final da década de 1980, em especial pela pesquisadora Guacira Louro (1997, p. 21), que ilustra essa discussão enfatizando que:

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características sexuais, são representadas ou valorizadas, 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.

Se as características físicas determinavam as possibilidades criadas pelas posições públicas, e a genética masculina intimidava e determinava poder, essas noções baseadas em superioridade física serão ultrapassadas e se abordará as diferenças entre homens e mulheres tendo uma noção e caráter social e psicológico. Com isso, a noção de “gênero”, que durante muito tempo foi usado para designar especificamente as diferenças biológicas entre os sexos, ou seja, gênero feminino ou

gênero masculino avança fortemente impulsionada pelo movimento feminista:

Como consequência dessa proposta de reflexão e estudo dos temas relacionados com a mulher e com questões históricas é que seria então desenvolvido o conceito de gênero como algo relacionado diretamente com questões sociais e não exclusivamente biológicas. A defesa dos direitos das mulheres e a busca de igualdade social é o ponto central do movimento Feminista que, inicialmente, ganhou as ruas denunciando a condição excludente dada às mulheres na sociedade, ganhando posteriormente espaço dentro da academia quando estudiosos passaram a dedicar suas pesquisas a este tema (COSTA, 2009, p.22).

Coube à historiadora norte-americana Joan Scott (1999) apropriar o uso do termo “gênero”, que centrava 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 Encyclopedias of Social Sciences – as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como maneira de se referir à organização social da relação entre sexos (SCOTT, 1999, p. 05).

Esse aspecto é analisado nas memórias das egressas, o modo como elas se inserem no campo jurídico, um espaço tipicamente ocupado pelo sexo masculino. Na perspectiva de Bourdieu todos os campos caracterizam-se por possuírem características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos e por um pólo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, e definido de acordo com seus valores internos (GONÇALVES, 2011).

Para Bourdieu (1989) o campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (monos) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica, a maneira mais ou menos livre “[...] um corpus de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social” (BOURDIEU, 1989, p. 212).

É importante justificar que se usa a expressão “campo jurídico” por dois motivos: o primeiro, por ser um conceito usado pelo próprio Bourdieu, que consegue definir as dinâmicas que se dão dentro do Direito e das instituições e sujeitos que o cercam; e o segundo, porque a expressão “campo jurídico” ampara outras atividades profissionais desempenhadas por Bacharéis em Direito, não limitando a advogar, que é o caso de muito dos entrevistados que não só exerceram a advocacia (COSTA, 2014).

Quanto à metodologia utilizada baseia-se na análise de entrevistas, que têm como fonte memórias de egressas de cursos de Direito, bem como demais documentos escritos que contribuíram para a pesquisa. A primeira fase da pesquisa constituiu a revisão bibliográfica, com obras de História da Educação, História Cultural, Ensino Jurídico, e obras do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Foram feitas pesquisas de campo na Biblioteca Pública Pelotense, onde então foi

feito uma análise nos jornais da década de 60 e 70, em especial no ano de 1964 quando se deu Golpe Civil Militar. Nesta fase ainda foram feitas entrevistas com egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil, bem como em fase posterior também foram feitas pesquisas em Portugal³⁷¹.

A presença da mulher na Faculdade de Direito de Pelotas/BR e Coimbra/PT: espaços construídos no campo jurídico

Falar sobre as mulheres e seu acesso à educação é um tema um tanto recente, e falar na relação entre as mulheres e sua participação nos cursos de ensino superior, como se dá no caso de Direito, é uma temática mais recente ainda:

Em junho de 1990, logo após defender o doutorado com trabalho sobre história da prostituição no Brasil, participei de um encontro feminista em Nova York, onde ouvi pela primeira vez, as discussões em torno das relações de gênero. No Brasil, iniciamos em seguida – Adriana Piscitelli, Elisabeth Lobo, Mariza Corrêa e eu - um grupo de estudos de gênero, com o firme propósito de constituirmos futuramente um núcleo de pesquisa (RAGO, 1998, p. 89).

No entanto, quando se fala no estudo sobre mulheres e o acesso à educação deve-se considerar que inclui também a possibilidade de cursar o ensino superior, e no caso do Bacharelado em Direito, freqüentar um curso com características predominantemente atreladas ao gênero masculino, em virtude, sobretudo, de estar vinculado à participação no ambiente público, não ficando restrito ao privado.

Esta imbricado nesta ideia de que existem características, atitudes e posições sociais que são permitidas à mulheres, este reconhecimento de uma imposição, deixa clara a noção de “Violência Simbólica”, conceito também abordado por Bourdieu na obra “Sobre o Poder Simbólico”, definindo assim “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) (BORDIEU, 1998, p. 09)”.

Assim, a imposição sobre as mulheres de determinado modo de agir como definido apropriado para as mulheres, bem como espaços e profissões tidos como próprios para mulheres, expressa a maneira coercitiva que a sociedade se impõe sobre elas, de maneira que, temos aqui em momento claro em que se expressa a violência simbólica. Para melhor explicar a noção de violência simbólica recorreremos novamente a obra de Bourdieu, em que ele considera que:

[...]os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe

371As entrevistas tiveram o tempo de duração média de uma hora. Na ocasião as entrevistadas assinaram o termo de consentimento esclarecido. Após realizou-se a transcrição e tabulação de aspectos recorrentes desse estudo.

sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que s fundamentam [...] (BOURDIEU, 1998, p. 11).

Esta noção de violência simbólica ficou evidente neste trabalho quando em muitas das falas das entrevistadas se percebe que elas, sofreram várias formas de limitações e restrições por serem mulheres ainda que no campo jurídico, espaço que deveria ser usado para exigir direitos e oportunidades iguais entre homens e mulheres.

Com a realização das entrevistas, tanto no Brasil quanto em Portugal, a maioria das mulheres não demonstrou de imediato observar diferença na dinâmica dentro do mundo jurídico pela condição feminina, mas no decorrer das entrevistas a categoria gênero começou a emergir, de maneira que nos depoimentos das egressas da Faculdade de Pelotas manifestaram mais claramente as relações de gênero quando comparadas às egressas de Coimbra. A entrevistada BF2 inicialmente enfatiza que não havia distinção entre os alunos, porém, no decorrer da entrevista, salienta que para ocupar um cargo público no espaço jurídico, havia certas restrições à presença feminina, como se percebe nesse depoimento,

“Portanto, eu tinha o emprego numa empresa. [...] nem um nem outro tinham a possibilidade de aceder a qualquer lugar, que fosse qualquer estado na estação pública, na altura aquilo era complicado porque eu teria gostado da magistratura!!! Mas, a magistratura não estava aberta as mulheres, depois outros lugares da administração pública não aceitavam mulheres [...]. Mas, de qualquer forma eu não tinha lugar, fiz várias, apresentei várias candidaturas, lugares de notaria, de registros e a certa altura soube mesmo, tive a informação que precisava de mais papéis porque não era aceita!!!” (BF2, entrevista, 2013).

O depoimento de BF2 ressalta as diferenças de gênero, temática que ainda é considerada um tanto recente, isto por que durante muito tempo a suposta inferioridade da mulher foi justificada pelas diferenças biológicas e, conseqüentemente, sua condição de submissão ao homem validou o cerceamento do seu acesso à educação, garantindo ao homem o poder de decisões, a elaborações de leis, argumento amparado nas diferenças e suposta inferioridade da mulher.

Assim, a oportunidade da mulher ter acesso ou sofrer o cerceamento à educação está intimamente relacionado com o fato da sua participação na sociedade ficar durante muito tempo limitada ao espaço privado; em contrapartida, ao homem cabia ocupar o espaço público, que, por sua vez, é o espaço dedicado à tomada das decisões sociais, dentre elas as que afetam diretamente os destinos das mulheres, como observa Sayão (2003, p. 123):

Por isso, as mulheres são vistas como ligadas ao mundo da casa, ao doméstico e ao cuidado dos filhos. A capacidade corporal feminina relacionada à reprodução da espécie humana delimita o espaço da mulher na vida em sociedade; seu papel social de “cuidadora” confere-lhe uma posição hierárquica inferior em relação aos homens publicamente ativos e provedores. À primeira vista e tomando representações comuns, seria possível dizer que os homens estariam na esfera da vida produtiva, enquanto as mulheres na esfera da vida reprodutiva.

Se fizermos esta leitura à luz do curso de Direito, perceberemos um dos motivos que justificaria a presença de mulheres tão tardiamente poderia estar intimamente relacionado com o “advogar”, ou seja, a exposição e a defesa daquele que advoga, sendo assim um lugar ocupado por aquele que está exposto ao espaço público, cujo acesso, durante muito tempo, foi reservado unicamente ao homem, bem como, o curso de Direito mantém relação direta com a elaboração de leis e com a tomada de decisões de uma sociedade, tarefa esta que mais uma vez não possibilitava a participação das mulheres.

Ainda mais do que o espaço material, é a palavra e a sua circulação que modelam a esfera pública. Na hora da Revolução, Olympe de Gouges não se engana quando declara: ‘A mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela também deve ter o direito de subir à tribuna’ (PERROT, 1998, p. 59).

Entretanto, a sociedade no decorrer do tempo sofre várias transformações econômicas, sociais e políticas, que acabam por fazer sentir a necessidade de mão de obra, e neste momento então, é chamada a participação da mulher não só em uma situação mundial global, mas também em um contexto brasileiro.

No final do século XIX, as transformações econômicas globais se refletiram no Brasil, trazendo o fim da mão de obra escrava, o avanço do capitalismo, os desenvolvimentos industriais, o crescimento da burguesia, e o processo imigratório. Esses fatos lançaram as mulheres ao mercado de trabalho e possibilitaram oportunidades de acesso a educação (COSTA, 2009, p. 25).

A entrada da mulher na atividade laboral iniciou-se pelas profissões intimamente relacionadas com características mais dóceis e que exigiam paciência. Eram atividades profissionais ligadas à maternidade e com o ato de cuidar, como o magistério e a enfermagem, profissões que acolheram o sexo feminino.

Dentre as primeiras profissões nas quais as mulheres conseguiram espaço no campo de trabalho, o magistério ganha destaque. No entanto, ainda há correspondência direta entre a docência feminina e a maternidade, que estende às professoras o papel de mãe, da mesma ocorre com a enfermagem. Para conquistar outras áreas, como a jurídica tida como tipicamente masculina, havia ainda um árduo caminho a percorrer (COSTA, 2009, p. 24).

O magistério, por exemplo, foi uma das profissões em que a mulher conseguiu primeiro se inserir. E ser professora estava limitado ao magistério primário, espaço que os homens haviam abandonado por estar vinculado a baixos salários. Esse espaço no mercado de trabalho aberto pelo magistério conduzia engessamento no que se refere à formação. Até a década de 1970 a legislação educacional no Brasil estabelecia o ramo das humanidades para quem desejasse seguir os estudos

após a realização do curso Normal.

No Brasil, quando se fala sobre a história da mulher e o acesso à educação não se pode deixar de lembrar a precursora na defesa do direito das mulheres e no acesso à educação que foi a brasileira Nísia Floresta, que em 1832 lançou seu livro “Direito das mulheres e injustiça dos homens”. Nísia Floresta considera que existe igualdade de sexo entre homens e mulheres no que se refere à capacidade de as mulheres atuarem, uma vez que elas não devem ficar restritas só à esfera privada. Defendia que as mulheres são capazes também de adquirirem direitos tal qual os dos homens, de modo que as ações de homens e mulheres na sociedade devam ser julgadas com imparcialidade, e não por homens que defendem e legitimam apenas a sua atuação, como esclarece em sua obra:

Em uma palavra, se os homens fossem Filósofos (tomando esta palavra em seu rigor) descobririam facilmente que a Natureza constitui perfeita igualdade entre os dois sexos. Mas como há poucos que sejam capazes de pensar tão abstrato, nenhum direito têm mais que nós, de serem Juizes nesta matéria e por consequência, necessitamos de recorrer a um Juiz menos parcial [...] (FLORESTA, 1832, p. 30).

O acesso da mulher brasileira à educação foi claramente defendido por ela, em especial no livro “Opúsculo humanitário”, também com conteúdo que defende os direitos das mulheres. Nísia alega que se o Brasil pretende se mostrar como país evoluído que se espelha em outras nações para buscar seus exemplos, deve também se inspirar no acesso das mulheres destas outras nações à educação; desta maneira, afirma a autora:

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado-emancipação da mulher- nossa débil voz se levanta, na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde esta a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? Em todos os tempos, e em todas as nações do mundo, a educação da mulher foi sempre um dos mais salientes característicos da civilização dos povos (FLORESTA, 1853, p. 02).

Se o direito ao acesso à educação foi uma luta difícil, o acesso a outros direitos também não foi fácil. Trabalhar fora de casa foi uma conquista que exigiu buscar ter direito a administrar seu próprio salário, que era entregue ao marido, e, conseqüentemente, vieram as lutas pelo direito ao divórcio e pelos direitos civis, como o voto feminino, permitido pela primeira vez em 1901, na Finlândia.

Portanto, o acesso ao curso de Direito pelas mulheres foi também uma conquista difícil. Tido como um campo da ciência tipicamente masculino, havia 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).

Embora todo o esforço empreendido para a conquista dessa Lei, a entrada das mulheres francesas na advocacia foi tímida, se considerarmos que no espaço entre 1900 e 1917 apenas 18 mulheres se habilitaram à advocacia. Isso provavelmente está ligado aos rótulos sociais, uma vez que, como já observado anteriormente nesse trabalho, advogar está intimamente ligado a atividade pública, logo não seria uma profissão recomendada para mulheres (COSTA, 2009, p. 24).

Guimarães e Ferreira (2009) acrescentam que as primeiras mulheres se graduaram em Direito em 1888, na Faculdade de Direito do Recife, entretanto não chegaram a exercer a profissão jurídica, de modo que coube à fluminense Myrthes Gomes de Campo, que se graduou em Direito em 1898 e passou a advogar em 1924, a posição de primeira mulher advogada no Brasil. No Rio Grande do Sul coube a Natércia da Cunha Silveira, natural de Itaqui, tendo colado grau em 1926, ser a primeira mulher a se graduar em Direito na atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³⁷². O mais comum era encontrar professoras atuando com uma formação que não ultrapassava o Curso Normal, e raros são os casos, de mulheres que optaram por estes cursos tradicionais, como o Direito. Em Portugal, a primeira mulher a se graduar em Direito, na tradicional Faculdade de Coimbra, foi Regina da Glória Pinto de Magalhães Quintanilha de Sousa e Vasconcelos no ano de 1913, mas não lhe foi permitido de imediato advogar porque o Código Civil português de 1867 vedava à mulher o exercício da advocacia:

Art. 1354 :

Não podem ser procuradores em juízo:

2º As mulheres, exceto em causa própria, ou dos seus ascendentes e descendentes ou de seu marido, achando-se estes impedidos (PORTUGAL, 1868, p. 233).

Ainda no Rio Grande do Sul, em Pelotas, a primeira aluna da Faculdade de Direito, Cilulia Maria Mello e Silva, natural da cidade de Jaguarão e filha de Juiz de Direito, optou por cursar Direito em 1921, porém as obrigações matrimoniais daquela época levaram-na a desistir em nome do casamento, freqüentando até o quarto ano. Ela contraiu matrimônio com o colega de aula Constantino Rodrigues de Freitas, que posteriormente seguiu os passos do sogro e se tornou juiz de Direito (COSTA, 2009, p. 43), enquanto Celuila, apesar de ter ingressado em um curso tido como predominantemente masculino, acabou atendendo o modelo ditado na época e seguiu sua vida, dedicando-se exclusivamente à vida familiar, como retoma Perrot (2005),

E todos dizem e repetem: eis o lugar da mulher. Acreditamos que o lugar atual da mulher não é no ateliê ou na fábrica, mas no lar, no interior da família, porque a mulher que

372A história da UFRGS começa com a fundação da Escola de [Farmácia](#) e [Química](#), em 1895 e, em 1900, com os cursos humanísticos no Estado. Na década de 1930, as faculdades originaram a Universidade de Porto Alegre (Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934). Em 1947 a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – URS passou para instância federal a partir de dezembro de 1950, passando à esfera administrativa da União, como UFRGS(UFRGS, HISTÓRICO, 2013).

trabalha no ateliê deve deixar seu lar sem direção e não pode manter seu interior (PERROT, 2005, p. 179).

Essa lógica tradicional que envolvia o modo de pensar da maioria da população naquela época sofrerá pequenas fissuras, pelo menos em Pelotas, no meio jurídico, com a colação de grau em Direito, em 1936, de Heloisa Assumpção do Nascimento, a primeira mulher a dar aula em um curso de Direito no Brasil, neste caso na Faculdade de Direito de Pelotas/RS.

Além dela, outras pioneiras do campo jurídico foram: Sophia Galantrenick, primeira Promotora Pública do Rio Grande do Sul, atuando na comarca de Carazinho; e Maria Adail, primeira juíza na Cidade de Triunfo. Elas foram exemplos de mulheres que não só fizeram da educação um instrumento de ingresso em espaço tido como reduto masculino no caso do campo jurídico, como também se destacaram em sua atividade profissional, mostrando na prática o que somente seria defendido na Constituição brasileira de 1988, ou seja, que todos devem ter direito de oportunidade, homens e mulheres, sem distinção de qualquer natureza:

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, a igualdade, à segurança e a propriedade, nos termos seguintes:
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
[...] (BRASIL, 1988, p.15).

Mesmo que não tenham sido abordadas as relações de gênero diretamente nos questionamentos da pesquisa no que se refere à diferença de tratamento entre homens e mulheres no meio jurídico, elas emergiram nas narrativas dos entrevistados como lembranças que surgem, aparentemente inocentes, mas quando analisadas com atenção, indicaram o percurso dos acadêmicos de Direito, tanto no Brasil como em Portugal, as suas lutas pelo reconhecimento, as injustiças sofridas e algumas “opções” que lhes foram negadas. Unindo os fios, perguntas presentes nos questionamentos, como a origem familiar, o tempo de escola, os motivos que as levaram a optarem pelo curso de Direito e as prováveis dificuldades que elas teriam encontrado como alunas na Faculdade de Direito, é que as questões de gênero foram se evidenciando. Como argumenta Grazziotin:

[...] na escuta das memórias, no que se refere às relações de gênero, mais do que narrativas sobre outros assuntos, as implicações, em termos de pesquisa, relacionadas com intimidade e a confiança na entrevistadora, podem ser percebidas. Mesmo que, no desenrolar da investigação e nos resultados produzidos por ela, essa intimidade e cumplicidade, entrevistado/entrevistadora não sejam explicitadas (GRAZZIOTIN, 2008, p.105).

Na medida em que sentiam maior confiança na relação que se estabelecia entre entrevistado e entrevistadora era comum que buscassem afirmar, fosse por gestos, silêncios, ou até mesmo em

tímido e controlado choro embargado, as marcas que ficaram na memória pelas dificuldades que sentiram por serem mulheres que se inseriam em um espaço reservado socialmente aos homens. Quanto aos silêncios produzidos pelos depoentes, Grazziotin acrescenta,

[...] são possivelmente esses silêncios que nos impossibilitam perceber a intrincada trama de significados que pode assumir cada depoimento no que se refere à relação gênero/escola/educação/papel social. Se contrapondo aos silêncios, também trazem declarações, fatos e sentimentos perceptíveis pela escuta, apontando aspectos que permitem certo grau de compreensão desses fatores (GRAZZIOTIN, 2008, p. 113).

Observou-se que algumas das entrevistadas narravam de maneira menos direta e com certos receios os entraves impostos ao acesso da mulher à carreira jurídica, relatando que no período que eram alunas não sentiram por parte de seus colegas distinção no tratamento por questões de gênero, embora em seus discursos seja perceptível que sua presença em número era menor que a dos homens, como registrado na fala de uma das entrevistadas no Brasil: *“Não, dentro da faculdade não havia nenhum diferença!!! Nós éramos três mulheres e o resto eram homens e não havia nenhuma dificuldade!!!”* (AF1, entrevista, 2012).

O mesmo discurso se deu com uma egressa entrevistada de Portugal:

“Éramos quatro. No primeiro ano éramos talvez mais, depois fomos perdendo colegas que levaram para áreas de Letras, propriamente dita, para línguas e tal, ou que foram ficando para trás, eu sei que no último ano éramos quatro raparigas!!! [...] não tive nenhuma dificuldade relativamente aos colegas, relativamente aos professores, não senti dificuldade!!!” (CF2, entrevista, 2013).

Nesses dois relatos é possível entender que o contexto da época e o fato de estarem em minoria numérica já representariam uma dificuldade. Entretanto, o discurso começa a se modificar em seu conteúdo quando a mesma entrevistada anterior (CF2) justifica que em determinados cargos jurídicos que impunham restrições a presença da mulher, ela nem sequer se candidatava à vaga, pois além de ter impedimentos por sua ideologia política contrária ao governo Salazarista, ainda tinha o agravante de ser mulher:

“Portanto, eu vim para o Porto e comecei a trabalhar e nos casamos. Portanto, eu tinha o emprego numa empresa. O X veio e deu aulas durante algum tempo em um colégio, porque nenhum nem outro tinham a possibilidade de aceder a qualquer lugar, que fosse qualquer estado na estação pública, na altura aquilo era complicado porque eu teria gostado da magistratura. Mas, a magistratura não estava aberta as mulheres!!! Depois outros lugares da administração pública não aceitavam mulheres!!! Mas, de qualquer forma eu não tinha lugar, fiz várias, apresentei várias candidaturas, lugares de notaria, de registros e a certa altura soube mesmo, tive a informação que precisava de mais papéis porque não era aceita. Nos que era por ser mulher eu já nem me candidatava, mas nos outros era por razões políticas só, porque era de afeto ao regime, porque meu nome estava em papéis de protesto, porque não sei que, pronto!!!” (CF2, entrevista, 2013).

No Brasil não era diferente no que diz respeito às dificuldades encontradas pelas mulheres que galgavam uma carreira no campo jurídico. AF1 narra em sua entrevista sobre resistência na sua entrada no mercado de trabalho relacionado com o campo jurídico, deixa claro que sentira diferença por ser mulher em espaço recentemente ocupado pelo gênero feminino:

“Quer dizer não é fácil!!!. Não é tão antigo assim, e as mulheres não... dificilmente [...] Juíza nem se fala!!! O tribunal não aceitava Juízas, nem a Promotoria Pública!!! Não havia naquela época mulheres Promotoras e Juízas, não havia, muito recentemente!!!! Com relação a 64, inicialmente era só Pretoras que não existe mais, com a última constituição acabou com as Pretoras, mas a Pretoras a lei não exigia tanto quanto para Juíza, e depois com a Constituição as Pretoras que eram ficaram, não houve mais concurso, nós temos ainda algumas, tem uma ou duas ainda em cada comarca, a Pretora só julga até determinada alçada e algum tipo de processo!!!” (AF1, entrevista, 2012).

O cargo de “Pretor”³⁷³, associado à carreira política da Roma Antiga, era aquela pessoa que exercia funções judiciárias e administrativas. Eles elaboravam a fórmula ou regra jurídica, mas apenas apreciavam o fato em tese, sem procurar saber se estava ou não aprovado. Cabia ao juiz apreciar as provas e decretar a sentença (DIAS, 2010). Esse cargo da magistratura Brasileira foi extinto com a recente constituição de 1988. As egressas do curso de Direito no Brasil, embora inicialmente não narrassem de pronto em suas entrevistas sobre as dificuldades encontradas no exercício da profissão no campo jurídico, evidenciam a diferença de tratamento e que tiveram que lutar contra o que representava nitidamente o cerceamento à presença feminina em carreiras jurídicas que estivessem além da advocacia, esta afirmação fica nítido na entrevista de uma das egressas no Brasil:

“Então, se a minha inscrição tivesse sido homologada e eu tivesse passado a minha vida teria sido outra!!! Eu me lembro, que todo mundo me avisava: olha não vão homologar a tua inscrição!!! Porque naquela época [...] foi o que? 75, 76? Nem o Ministério público, nem a Magistratura aceitavam mulheres!!! É e eu acho um espírito muito machista muito fechado, Ministério Público e Magistratura são coisas para homens porque mulheres não podem!? E eu digo: bom, mas eu vou fazer, se não homologarem [...] Ah, e tinha mais, não homologavam, não te diziam o porque, não tinha recurso!!! Ou aceitavam ou recusavam. Mas eu já sabia que tinha isso e eu resolvi correr o risco!!!” (BF1, entrevista, 2012).

O depoimento de BF1 possibilita compreender que a abertura de vagas para cargos públicos às mulheres só tornou-se realidade no Rio Grande do Sul em 1973. A primeira mulher a ingressar na magistratura gaúcha foi Maria Berenice Dias, em 1973, também primeira desembargadora do Estado, em 1996. Infelizmente, para as questões políticas e até mesmo em alguns concursos públicos, foi preciso imposição da força de lei para que de modo geral outros espaços fossem legitimados como espaços possíveis de atuação da mulher.³⁷⁴

373Sobre a terminologia técnica do vocábulo “pretor”, ver Ferri (1986).

374A primeira mulher eleita presidente do país aconteceu só em 2010, com a vitória de Dilma [Rousseff](#) no processo eleitoral realizado em outubro. Embora, em 2006, a primeira Ministra da Suprema Corte Ellen Gracie, tenha ocupado

A depoente BF1 acrescenta que um dos impedimentos para ocupar os cargos públicos era a maternidade. Ela relembra o momento em que fora entrevistada por um general, na ocasião que concorria vaga de professora na Faculdade de Direito de Pelotas, pertencente a Universidade Federal de Pelotas:

“[...] então eu fui começar né a dar aula e eu estava grávida [...]. Eu entrei em 75 e eu fui, aí quando eu cheguei lá para surpresa minha e de outras que estavam na mesma situação, tinha um general sentado do outro lado da mesa de óculos escuros que nos olhou e perguntou: vocês não estão grávidas né? Ou não me lembro, foi individual, a entrevista foi individual: a senhora não está grávida?! Assim como eu estou te dizendo!!! Com essa crueza que eu estou te dizendo!!! E eu disse: Estou!!! Ele disse: Então a senhora pode ir porque nós não contratamos mulheres grávidas nessa faculdade!!! E eu fiquei numa indignação, numa coisa, numa revolta!!! Sabe?! Eu sempre digo, eu não sei como é que eu não abortei naquele momento!!! Ai eu saí de lá arrasada e junto comigo havia duas professoras da Odonto nós éramos todas colegas de colégio, né? Que receberam o mesmo tipo de tratamento!!!” (BF1, entrevista, 2012).

Romper essa prática, que pode ser compreendida como uma forma de “violência simbólica”, entendida aqui no sentido que o general exerceu sua autoridade, impedindo que mulheres transcendessem a sua condição social, e/ou que viessem usufruir dos benefícios do poder. A restrição e as dificuldades impostas as egressas do curso de Direito destas faculdades não ficaram apenas na imersão no exercício da profissão dentro do campo jurídico. Houve dificuldade também para exercer e ensaiar formas de liderança no decorrer da realização do curso de Direito. No diretório acadêmico da Faculdade de Direito de Pelotas há um número expressivo de presidentes do sexo masculino, entretanto na década de 1960, porém, como rememora DM1³⁷⁵, colega do sexo masculino, lembra foi eleita a acadêmica Gicelda,

“[...] no centro Acadêmico eu era secretário e pela primeira vez lançamos a candidatura para presidente de uma mulher porque o normal não era, era um rapaz, um jovem, um homem presidindo o centro acadêmico e havia uma colega nossa, eu estava no segundo e havia uma colega nossa do terceiro ou quarto ano: a Gicelda Julieta Alves. [...] eu fui um dos lançadores da candidatura dela, e nós lançamos a Gicelda com uma campanha dura, difícil porque mulher naquela época não apitava nada!!!” (DM1, entrevista, 2012).

Assim, as mulheres deram um importante passo não só ao mostrar o quanto a relação entre homens e mulheres não se limita a diferenças biológicas, mas sim está intimamente relacionada às diferenças sociais decorrentes do preconceito contra a mulher (SOUZA; COSTA, 2013, p. 01). Essa situação, em muitos casos deve ser revista, uma vez que há nelas uma relação de domínio e de

interinamente a cadeira presidencial (WIKIPÉDIA, 2013). É interessante destacar que em Portugal os cargos públicos mais significativos ocupados por mulheres portuguesas foi quando Maria de Lourdes Pintasilgo se torna Primeira Ministra em Portugal, e 1979, tendo posteriormente se lançado candidata às eleições presidenciais de 1986, não obtendo vitória (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2013). E ainda em 2011, Assunção Esteves foi eleita Presidente do Parlamento Europeu (UOL NOTÍCIAS, 2011).

375DM1 é um dos sete egressos do sexo masculino, que também constituem a empiria construída na investigação de doutorado, desenvolvida entre 2012 e 2013. Julgamos pertinente destacar esse excerto considerando a relevância do depoimento para análise das relações de gênero.

poder, que impede o desenvolvimento das mulheres e da sociedade que precisa rever certos conceitos. A dificuldade para se chegar a igualdade e respeito é grande, pois ainda nos deparamos com a forte carga cultural que impõe justamente o contrário, que o que ocorre é a forma velada de segregação ocupacional vertical no meio jurídico cujas estruturas de poder são controladas pelos homens.

Ao revisitar as memórias de mulheres que buscaram romper as limitações profissionais dentro do campo jurídico, impostas por questões de gênero, este trabalho mostrou que atitude pioneira das alunas egressas da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil, e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal embora pareça um fato isolado e de pequena repercussão, representa sim, significativa expressão de rompimento com preconceito e segregação profissional sofrida pelas mulheres.

Considerações finais

Ao dedicarmos este artigo à revisitar a memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, não estava previsto focar na discussão de gênero, entretanto nas entrevistas de vários entrevistados emergiram falas significativas sobre o tema, em que a base teórica tendo gênero como uma construção social ganhou espaço, mostrando que mesmo dentro do campo jurídico, espaço onde os direitos e oportunidades deveriam pleitear e garantir oportunidade iguais, galgando uma sociedade mais justa.

Cabe observar que o caráter pioneiro das egressas da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra ganhou destaque e espaço nesta pesquisa, uma vez que como se constata o tema gênero mais especificamente falando com o seu respectivo caráter social, se torna objeto de estudo anos após estas mulheres se lançarem a galgar carreira no campo jurídico tanto em Portugal, como no Brasil.

Em Portugal, o caráter pioneiro das mulheres no campo jurídico coube a Regina da Glória Pinto de Magalhães Quintanilha de Sousa e Vasconcelos no ano de 1913 a primeira mulher a se graduar em Direito, na tradicional Faculdade de Coimbra, foi, mas não lhe foi permitido de imediato advogar porque o Código Civil português de 1867 vedava à mulher o exercício da advocacia. No Brasil, como bem destaca Guimarães e Ferreira (2009) as primeiras mulheres se graduaram em Direito em 1888, na Faculdade de Direito do Recife, entretanto não chegaram a exercer a profissão jurídica, de modo que coube à fluminense Myrthes Gomes de Campo, que se graduou em Direito em 1898 e passou a advogar em 1924, a posição de primeira mulher advogada no Brasil.

Assim, este trabalho trouxe contribuição para conhecer e compreender como as egressas das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, representam mulheres que conseguiram através da educação construir suas identidades de pertencimento no curso de sua trajetória formativa, um curso que deveria por sua gênese primar por igualdade de direitos, sem distinção de gênero, mas que pelo pesquisado neste trabalho mostrou que em determinadas profissões do campo jurídico cerceador da presença feminina.

Referências

- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Trad. De Maria de Lourdes Menezes; revis. téc. Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- COSTA, Valesca Brasil. **A presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas/RS. 2009**. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.
- _____. **Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal (1960-1970)**. 2014. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- DIAS, Handel Martins. A evolução dos poderes do pretor na história do processo civil romano. **Intertemas**, Presidente Prudente, SP, v. 15, p. 205-225, nov. 2010.
- FERRI, Enrico. **Enciclopedia del Diritto**. Milano: Giuffrè, 1986. v. 35.
- FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiças dos homens**. Recife: Typographia Fidedigma, 1832.
- _____. **Opúsculo humanitário**. Rio de Janeiro. Typographia de M. A. Silva Lima, 1853.
- GONÇALVES, Nadia G. Pierre; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. (Coleção Educação e Conhecimento)
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da Educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. Myrthes Gomes de Campos (1875-?): pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da

emancipação feminina. **Gênero**, Niterói, v. 9, n. 2, p. 135-151, 1. sem. 2009.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 21-54.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PORTUGAL. **Código Civil Português 1867**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1868.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 89-98, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2. p. 5-22, 1999.

SOUZA, José Edimar de; COSTA, Valesca Brasil. Ser professora em horizontes rurais em Novo Hamburgo/RS (1940): memórias e documentos. **P@rtes**, São Paulo, SP, v. 15, p. 1-8, 2013. Disponível <[http://www.partes.com.br/2013/09/10/ser-professora-em-horizontes-rurais-em-novo-hamburgors-1940-memorias-e-documento s/](http://www.partes.com.br/2013/09/10/ser-professora-em-horizontes-rurais-em-novo-hamburgors-1940-memorias-e-documento-s/)>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. A Cultura Escolar da sabatina: preleção sobre memorização na Escola Normal de Porto Alegre/RS (1882). In: **VI Jornadas Científicas de La SociedadEspañola para el estudio del patrimônio historico educativo**, 2014, Madrid. Actas de Las VI Jornadas Científicas de La SociedadEspañola para el estudio del patrimônio historico educativo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014. v. 7. p. 235-245.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 416-430.

UFRGS. **Histórico**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Centro de Documentação 25 de Abril**. Coimbra, 2013. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

UOL NOTÍCIAS. **Mulher presidirá o Parlamento pela primeira vez em Portugal**. [S.l.] , 21 jun.

2011. Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2011/06/21/mulher=presidira-o-parlamento-pela-primeira-vez-em-portugal.jhtm>>. Acesso em: 30 out. 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. **História da educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, Maio/Ago 2008a. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> . Acesso em: 12 jan. 2013.

WIKIPÉDIA. **Mulheres na política.** Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Mulheres_na_pol%C3%ADtica>. Acesso em: 10 dez. 2013.

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE SALESIANO E A HISTÓRIA ORAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA.

Hardalla Santos do Valle
hardalladovalle@gmail.com

Giana Lange do Amaral
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo:

O presente texto tem o objetivo de discorrer sobre o uso da História Oral, como estratégia teórico-metodológica, em uma pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida. Introduce-se esta abordagem apresentando o tema da tese e como ocorreu a aproximação com a História Oral. Logo após, discute-se o processo de apropriação, escolhas e organização à realização das entrevistas. A atualidade e relevância desta comunicação reside na reflexão da História Oral como ingrediente à busca por sentidos e informações acerca do ensino profissionalizante salesiano na cidade do Rio Grande, entre as décadas de 1930 a 1960.

Palavras-chave: Ensino profissionalizante salesiano, História Oral, Entrevistas.

Introdução

O Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII, criado em 1902, foi uma das primeiras instituições no município de Rio Grande/RS que ofereceu, ao mesmo tempo, aulas de ensino primário, ensino secundário e oficinas profissionalizantes. Também foi, de acordo com Cunha (2005), uma das dezesseis primeiras instituições salesianas fundadas no Brasil. Todavia, há escassas informações, tanto sobre o funcionamento deste Liceu, como sobre o ensino profissionalizante ministrado. Atualmente, encontram-se menções acerca da existência destas oficinas apenas nas pesquisas de Catarina (2000) e Pimentel (1944).

Em contrapartida, é considerável a quantidade de estudos sobre o ensino salesiano em outras regiões do Brasil, sendo possível destacar: Marcigaglia (1955, 1958), Isaú (1976), Rucco (1977), Azzi (1982 e 1983), Bosco (1982), Bosco (1993), Rudio (1983), Pontes (1983), Scaramusa (1984), Manfroi (1997), Santos (2000), Francisco (2006 e 2013), Rampi (2007), Dalcin (2008), Falcão (2008), Borges (2008), Costa (2009), Querido (2011) e Passos (2012).

Em vista deste panorama, vem se construindo uma pesquisa de doutoramento, no campo da História da Educação, sobre o tema das oficinas profissionalizantes salesianas de Rio Grande, entre as décadas de 1930 a 1960. Alicerçada, preponderantemente, no diálogo entre fontes³⁷⁶ diversas (relatórios, jornais, fotografias e memórias de ex-alunos). Sendo um dos suportes teórico-metodológicos escolhidos para esta pesquisa, a História Oral.

Destaca-se que a História Oral é um procedimento que busca registrar, através de narrativas

³⁷⁶Utiliza-se a expressão “fonte”, neste texto, como documento. Esse uso é ancorado em: RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR n.18, p.13-28. 2001, Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/32815/20799>

estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre o passado em suas múltiplas dimensões. De acordo com Meihy e Holanda (2013), a História Oral é um processo premeditado de produção de conhecimento, que envolve o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação.

Ao conceber que a História Oral é um procedimento teórico-metodológico, no qual a entrevista é o fio condutor da memória, se faz essencial pensar as formas de efetivar o momento da escuta. Bolle (2010) enfatiza que o passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com processos coletivos. A reconstituição dessa dinâmica, pelo processo de recordação, inclui, ênfases, lapsos, esquecimentos e omissões.

Essas múltiplas nuances, que compõem um relato, precisam ser consideradas antes de partir à entrevista. É preciso, ainda, analisar quem será (ão) o(s) entrevistado(s), como realizar a abordagem, como solicitar o relato de suas memórias e como organizar os questionamentos à serem levantados. Aspectos que serão aqui discutidos.

As seguintes questões norteiam este trabalho: Como o uso da História Oral contribui para o estudo sobre as oficinas profissionalizantes salesianas de Rio Grande? Quais os cuidados que vem sendo aplicados ao processo de planejamento e organização anterior às entrevistas? Que desdobramentos espera-se atingir, por meio da História Oral, nesta pesquisa?

Na busca pelo enfrentamento das questões postuladas, as reflexões desenvolvidas neste texto têm como suporte as metodologias da pesquisa bibliográfica (PIZZANI, 2012) e da análise documental (SAMARA e TUPY, 2010).

A seguir, será exposto o tema da pesquisa de doutoramento que instigou está escrita. Após, será traçada uma reflexão sobre a História Oral e a organização que vem sendo aplicada ao planejamento das entrevistas. Por último, discorrer-se-á sobre as intenções relacionadas ao uso da História Oral na pesquisa. Salienta-se que, por meio desta comunicação, pretende-se apresentar o encaminhamento de um estudo, bem como instigar contribuições acerca do desenvolvimento do mesmo.

As oficinas profissionalizantes salesianas na cidade do Rio Grande/RS.

No âmbito do ensino profissionalizante, de 1861 a 1922, existiu na cidade do Rio Grande a Escola de Aprendizes de Marinheiros, a Escola Elementar Industrial, e a Escola Agrícola Municipal da Quinta (PIMENTEL, 1944). Na década de 1930, foram fundados no município os cursos de contadores do Instituto Comercial São Francisco (Jornal Rio Grande, 1932). Além disso, a partir deste período, são recorrentes nos jornais propagandas de aulas particulares de alguns ofícios, principalmente, datilografia. Neste contexto, as oficinas profissionalizantes salesianas mantiveram-se atuantes do ano de 1902 até os anos finais da década de 1960.

Os padres da ordem salesiana, de acordo com o jornal Echo do Sul, assim que chegaram à

cidade do Rio Grande empenharam-se em fundar oficinas. Pequenas atividades relacionadas ao ensino do trabalho eram desenvolvidas para meninos, mas foi somente com a fundação da escola, em 1902, que o ensino profissionalizante foi legitimado.

O ensino profissionalizante salesiano era destinado aos meninos de classes sociais menos favorecidas, que já houvessem terminado o ensino primário ou estivessem cursando o quarto ano. Dava-se preferência para aqueles que eram, ou haviam sido, alunos do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII. Mas, também, aceitava-se meninos oriundos de outras escolas. O intuito declarado, era de promover para eles uma vida com melhores condições financeiras, alicerçada em preceitos de constituição de um bom cristão e um bom cidadão. Condições essas, que seriam adquiridas pelo esforço do trabalho. Segundo alguns relatórios da Inspeção Salesiana de Porto Alegre³⁷⁷, no começo cobravam-se pelas aulas cerca de 2 a 5.000 réis por mês. Com o passar do tempo, como o diretor da escola optou por tornar as oficinas gratuitas, os alunos e ex-alunos faziam doações à igreja à medida em que se inseriam no mercado de trabalho. Durante a realização das oficinas, os padres já iam colocando os alunos como auxiliares nas fábricas e nas construções de casas e móveis. Os móveis feitos pelos alunos, por vezes, eram apresentados em exposições públicas para a divulgação e venda do trabalho realizado. Parte do dinheiro obtido, com as vendas, era destinado à Igreja.

A década de 1960, que abrange o período de encerramento das oficinas profissionalizantes salesianas, é um também o momento em que algumas indústrias da cidade fecharam, diminuindo a demanda por mão-de-obra. Segundo Martins (2004), nas décadas de 1950 a 1960, a situação industrial rio-grandina começou a dar mostras de debilidade, em virtude das transformações da economia nacional. Neste decurso de tempo, muitas oficinas profissionalizantes salesianas do Brasil também encerraram suas atividades, devido ao cenário político nacional e as exigências das leis que se referiam à educação para o trabalho.

No processo de busca pelos dados que foram apresentados, a História Oral surgiu como um componente desta pesquisa, à medida que, encontrou-se durante uma visita à Inspeção Salesiana de Porto Alegre um padre que foi aluno destas oficinas. Neste primeiro contato informal, ele expôs a sua história, a sua experiência de ensino nas oficinas e a explicação acerca de lacunas ainda existentes neste estudo. Situação que trouxe, de uma forma despretensiosa, a responsabilidade de trazer para a tese às memórias dos senhores que ocuparam aquele espaço educacional que vinha sendo investigado. Não houve como renunciar, aquela fala rica de informações e sentimentos,

³⁷⁷A Inspeção Salesiana de Porto Alegre é o espaço, onde está situado o centro de documentação da ordem Salesiana do Rio Grande do Sul. Situada na capital gaúcha, é responsável pela comunicação entre as paróquias, pela salvaguarda da documentação salesiana do estado (entre esta documentação há uma vasta gama de fotografias, relatórios, diários e cartas) e pela execução de possíveis medidas designadas pela Ordem. Alguns documentos, quando selecionados pelos responsáveis dos arquivos, são destinados à Inspeção Salesiana de Belo Horizonte (MG), que possui o centro de documentação brasileiro da Ordem.

precisava ser reverberada.

Associado a isto, a opção pela História Oral também se justifica pela perspectiva histórica educacional, uma vez que, os relatos dos ex-alunos das oficinas profissionalizantes salesianas podem acrescentar informações, que não estão evidenciadas em documentos escritos e/ou iconográficos. Entre estas: as lacunas de gestão escolar, as relações entre o mercado de trabalho que se tinha e o ensino profissionalizante ministrado, a influência de poderes locais na educação e etc.

Após o encontro com o primeiro colaborador, foram encontrados outros quatro ex-alunos das oficinas profissionalizantes. Sendo três, atualmente, padres da Ordem Salesiana. À vista desse quadro, busca-se encontrar outros alunos que não tenham optado por tornarem-se padres, para estabelecer um padrão de entrevistados que contenha, em quantidade próxima, ex-alunos que são, profissionalmente, ligados à ordem religiosa e ex-alunos sem esse tipo de vínculo. Acredita-se que essa conexão atual com os salesianos, ou ausência dela, pode ser fundamental para a compreensão do que foi vivido nas oficinas, viabilizando relatos diversos, que serão agregadores a análise do objeto educacional observado.

Cabe esclarecer que, por meio de entrevistas com ex-alunos das oficinas profissionalizantes salesianas, espera-se a observação de percepções sobre o cotidiano de aprendizagem, sobre a maneira como o ensino nas oficinas relaciona-se com as transformações políticas ocorridas e, principalmente, sobre a importância desta modalidade de ensino e os motivos que acarretaram o encerramento das atividades.

O planejamento do momento da escuta.

Uma das principais singularidades que se deve entender ao trabalhar com a História Oral é que, a memória é uma construção intelectual de fragmentos representativos do passado. Ela não é somente a lembrança de certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto.

Sobre as nuances diversificadas que encontra-se em relatos de memórias, Stephanou (2011) problematiza:

As memórias são do passado? Do presente? Pertencem ao exercício que fazemos para edificar um futuro? Nem uma coisa, nem outra, nenhuma! Mas ambas, transversalizadas, imbricadas, visceralmente enredadas. Tempos múltiplos, indivisíveis, inacessíveis, de contornos inexistentes. Eis nossas memórias. A cada tempo são invadidas por novos arranjos, incessantes, caleidoscópicos, irrepetíveis. Mesmo aquelas narrativas mais frequentadas, constantemente declaradas, mesmo nestas, há algo de sutilmente distinto a cada repetição. Somos assolados pelas vicissitudes, contingências, desassossegos do movimento da vida, e o mesmo sucede com nossas memórias. Impossível fixá-las: nem uma coisa, nem outra, nenhuma. A memória representa uma invenção difícil. E busca representar no presente coisas ausentes do passado [...] (STEPHANOU, 2011, p.12)

Esta subjetividade da memória é posta por Alberti (2010) e Fischer (2011) como um ponto positivo da História Oral, por permitir a melhor compreensão dos valores coletivos e das próprias

ações de um indivíduo ou grupo. Os esquecimentos, as idealizações, as aversões, os silenciamentos são indícios de uma configuração memorial, que é construída por meio de nossas relações com o outro e com os diversos grupos que, em algum momento, nos inserimos ao longo da vida.

Halbwachs (2004) endossa esta ideia quando lembra que toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Memórias individuais e coletivas se confundem porque estamos expostos a influências, bem como a influenciar os grupos aos quais pertencemos e com os quais nos identificamos.

Menciona-se ainda que o “trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes, posições e por sua visão de mundo” (ALBERTI, 1989, p. 6). Nessa linha, mesmo que sejam constatadas deformações no relato do entrevistado, não temos o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, “como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a sua verdade” (BOSI, 2003, p. 65). Portanto, o fato de ser inexato não invalida o relato.

No que tange a maneira como o pesquisador produz as fontes orais, a entrevista apresenta-se como um aspecto que merece destaque. Alberti (2010), aponta que este trabalho se divide em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento. Neste texto, enfatiza-se o momento da preparação.

O encontro e/ou escolha dos colaboradores é o princípio básico, que assegura a viabilidade da História Oral. Muitos pesquisadores encontram seus entrevistados por publicações de nomes em documentos ou registros iconográficos. Porém, atualmente, medidas criativas têm sido esboçadas pelos historiadores da educação, como por exemplo: anúncios em rádios e postagens em redes sociais, solicitando o contato de indivíduos ligados à determinada ação de ensino. Estas diferentes estratégias são válidas, à medida que, ampliam o alcance da busca por sujeitos que possam contribuir à reflexão sobre os fatos estudados.

Ainda em relação ao encontro de colaboradores, sublinha-se aqui que é comum, a partir de um entrevistado, localizar outros vários. Fischer (2004) denominou essa situação como “princípio bola de neve”.

No estudo de doutoramento que aqui é discutido, ao encontrar um dos ex-alunos das oficinas profissionalizantes, ele elencou colegas daquele período vivido, com os quais ainda mantém contato. Criou-se assim, uma relação na qual o primeiro sujeito entrevistado fez referência a outros, vindo a contribuir para que, paulatinamente, fosse possível encontrar outros entrevistados. Fato que, neste caso, propiciou uma abrangência no número de colaboradores à pesquisa. No entanto, entre àqueles que foram encontrados, todos são pertencentes a um mesmo círculo sociocultural e são possuidores de características comuns (padres associados à ordem salesiana, da mesma faixa etária, que pertenceram a mesma turma). O que instiga, a busca por outros colaboradores que tenham

pertencido a outras turmas e/ou que tenham optado por outros rumos de vida. Acredita-se a heterogeneidade sociocultural será um ingrediente agregador, pois poderá sinalizar a existência (ou não) de compreensões diferentes acerca deste passado escolar, por sujeitos pertencentes à ordem e sem conexões atuais com ela.

No trabalho com a História Oral, após o encontro dos colaboradores, outra etapa se inicia: o contato e a explicação da pesquisa. Embora pareça algo simples, nem sempre os indivíduos estarão abertos a dividir suas memórias diante de um gravador. É necessário que, em sua abordagem, o pesquisador esclareça quais são os seus objetivos com a investigação desenvolvida e de que modo o relato do entrevistado poderá contribuir à sua análise.

Sobre esse ponto, não houve dificuldades neste estudo de tese. Como todos os entrevistados, que compõem o quadro de colaboradores, se conhecem, a credibilidade da pesquisa foi agregada a rede de sujeitos que foi se compondo.

Meihy e Holanda (2013) apontam que a construção de um roteiro é essencial para se pensar no encaminhamento da entrevista. Este, segundo Tizzo (2014), deve definir critérios e procedimentos pensados a partir do número de entrevistados e do tempo disponível para a pesquisa, bem como das especificidades das perguntas que serão serem feitas ao (s) entrevistado (s).

As questões de entrevista podem ser abertas (com temas definidos, sem questões prontas), fechadas (com questões pontuais, objetivas) ou semiabertas (com questões mais abrangentes). Também deve-se pensar a tipologia de entrevista que será adotada: história oral de vida ou temática. Sendo a primeira uma escuta livre que apreende sua análise a partir do que foi vivido pelo colaborador, e a segunda uma escuta objetiva, que busca a memória do entrevistado sobre um ponto determinado (MEIHY e HOLANDA, 2013).

Vale ressaltar que a História Oral de vida tem sido amplamente utilizada nos estudos do campo da História da Educação que buscam refletir sobre as trajetórias de docentes e discentes, bem como sobre a experiência de gestores e administradores de ensino. Com o mesmo alcance nas produções acadêmicas deste campo, a história oral temática vem privilegiando o relato acerca de determinadas situações escolares vividas, cotidianos institucionais e processos de construção de políticas públicas.

Nesta direção, optou-se História Oral temática, uma vez que, foca-se os esforços de compreensão nas oficinas profissionalizantes salesianas em Rio Grande.

O roteiro que vem sendo desenvolvido é composto por dez questões semiabertas, para propiciar ao colaborador o conforto de um relato sem restrições rígidas, assim como ao entrevistador a possibilidade de captar dados novos que surgirão das brechas que serão abertas durante a visita do entrevistado as suas memórias. As perguntas têm como foco central a trajetória discente nas oficinas profissionalizantes salesianas e suas relações (ou ausência destas) com o

mercado de trabalho citadino. Elenca-se elas, abaixo:

- Como ocorreu seu ingresso nas oficinas profissionalizantes salesianas?
- Que aspectos considera marcante durante seu tempo como aluno nas oficinas?
- Lembra-se da rotina de aprendizado?
- Como definiria a relação entre os discentes e docentes?
- Como eram as máquinas presentes neste espaço escolar?
- Você presenciou algum acidente durante as aulas?
- Lembra-se de colaborar à construção do segundo prédio da escola Liceu Salesianos Leão XIII?
- Os alunos conseguiam inserir-se no mercado de trabalho após as oficinas?
- Os ex-alunos mantinham-se vinculados as oficinas de algum modo?
- Ao que você atribui o encerramento destas oficinas salesianas?

A cautela com o tempo também é um requisito fundamental no planejamento da entrevista. É importante sempre reservar um horário relativamente longo para a realização da escuta do colaborador (MEIHY e HOLANDA, 2013). Este tempo servirá para a aproximação com o entrevistado, o acerto do aparelho tecnológico de registro e à adequação do historiador ao ritmo que o sujeito utiliza para perpassar por suas memórias.

Em vista disso, optou-se por reservar uma manhã ou tarde inteira para o momento da escuta. Assim, restringindo pouco fala do memorialista. Vale ressaltar que preza-se pelo conforto do entrevistado. Nesse sentido, poder-se-á adequar o tempo a disponibilidade deste.

Com o roteiro de entrevistas elaborado, cabe a escolha de quem será a primeira pessoa entrevistada. Conforme Alberti (2005, p. 85), essa escolha “pode recair sobre figuras de atuação destacada em relação ao tema, julgadas mais representativas e cujos depoimentos pareçam essenciais para a realização das demais entrevistas”. Quando se trata de entrevistar pessoas idosas, sugere-se também que se comece a entrevistar aqueles com idade mais avançada. Nesse caso também é preciso estar atento aos limites físicos dos entrevistados. É o que diz Bosi (1994, p. 39) sobre as “lembranças dos velhos” que afloram, muitas vezes, “nos limites de seu corpo, instrumento de comunicação às vezes deficitário”.

Na presente pesquisa, todos os entrevistados possuem a mesma faixa etária e relevância à pesquisa. Logo, realizar-se-á as entrevistas a partir da disponibilidade de tempo da agenda de cada um.

Sobre o tratamento a ser dado à entrevista, de acordo com Alberti (2010), este é um ponto que deve ser projetado a partir do destino que se pretende dar ao material produzido. Se o pesquisador pretende expor as entrevistas para algum público, precisa organizar a gravação (seja em

áudio ou vídeo) em temas ou questões, para facilitar o acesso daqueles que por ventura possam, posteriormente, ter interesse no material. Caso a opção do pesquisador seja a salvaguarda da entrevista pelo registro escrito, este deve reservar parte do seu tempo de pesquisa à realização de um cuidadoso trabalho de transcrição. A transcrição envolve a escuta sucessiva da fala construída para uma reprodução fidedigna.

Ao fim de qualquer modo de registro, o entrevistador deve apresentar o trabalho ao entrevistado e solicitar uma autorização para uso desejado (seja acadêmico, público ou midiático). Tal ação é essencial, tanto porque representa uma resposta, um retorno, aquele que se disponibilizou a participar da pesquisa, como também é uma forma de assegurar que o trabalho construído é sério e comprometido com a finalidade proposta.

Sublinha-se que muitas universidades possuem comitês de ética que são responsáveis pela elaboração deste pequeno contrato de confiança, que é a autorização para o uso da entrevista em fins acadêmicos, e o disponibilizam aos seus alunos e professores. Este é o caso deste estudo de doutoramento.

No que tange à programação de um retorno do conhecimento produzido aos colaboradores, Meihy e Holanda (2013) lembram que:

O compromisso com a “devolução” dos resultados do projeto é condição básica para se justificar um projeto de história oral. A condição “para quem” deve ficar explicada, pois os projetos que se valem de entrevistas cumprem sempre um papel social. Seja para instruir teses, dissertações, compor acervos ou funcionar como alerta temática, os textos estabelecidos, em primeiro lugar, devem ser devolvidos aos protagonistas geradores [...] (MEIHY e HOLANDA, 2013, p.17).

Esta contribuição da pesquisa é um legado que todo pesquisador precisa considerar no decurso de sua análise. O passado não pode ser estudado a esmo. A função sociocultural da história oral reside em erigir dos relatos problematizações significativas ao entendimento tanto do sujeito de estudo, como das questões contemporâneas que estão desdobradas em processos históricos de construção de políticas públicas, de lutas sociais, de eventos culturais, ações educacionais, entre outros.

Segundo Thompson (1992, p. 337), “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.

Nessa lógica,

[...] ao registrar no tempo presente as memórias sobre o tempo que passou, o historiador e os demais profissionais vinculados a pesquisas que utilizam a metodologia da história oral fazem dos testemunhos recolhidos fontes de imortalidade documentos/monumentos, sob a forma de vozes e de textos que ficarão arquivados como registros vivos da multiplicidade de experiências que constituem a vida humana na sua essência (DELGADO, 2010, p.62)

E, ainda, no final de tudo também é possível formar laços de amizade ou, no mínimo, um sentimento de gratidão por ambas as partes. O ouvinte, pelo que aprendeu; e o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado digno de rememorar (BOSI, 2003). Enfim, com a História Oral o pesquisador tem, além do encontro com a sua fonte, a oportunidade de construir uma história mais rica, viva e, acredita-se que, significativa. E é isto que espera-se efetivar.

Encaminhamentos da pesquisa.

Como um recurso teórico-metodológico às pesquisas do campo da História da Educação, a História Oral tem sido não somente enriquecedora como, em muitos casos, necessária. A escassez, ou lacunas, de informações sobre instituições, docentes e práticas educativas faz dos relatos orais, uma valiosa fonte de dados.

A História Oral também tem se revelado como um instrumento precioso na construção da rede de sentidos que compõem o estudo do passado educacional. Ela se mostra fecunda no que se refere à aproximação às vivências, às circunstâncias particulares que não estão explícitas nos documentos escritos e às explicações de vestígios significativos que estão registrados em documentos iconográficos. Ademais, possibilita perceber o grau de envolvimento dos diversos participantes nos diferentes acontecimentos e ações escolares.

Nessa lógica, com as entrevistas dos ex-alunos das oficinas profissionalizantes salesianas, pretende-se observar as práticas escolares, o significado sociocultural que esse ensino profissionalizante assumiu dentro do contexto citadino, bem como seus desdobramentos no mercado de trabalho.

Vale salientar que, de acordo com Delgado (2010), a pesquisa documental e a História Oral devem caminhar juntas, não para comprovar ou confrontar os dados, mas para se apoiarem no processo de entendimento do contexto investigado.

De acordo com esta ideia, almeja-se entrecruzar os dados advindos das entrevistas com outros que já compõem o acervo documental da pesquisa (relatórios dos padres inspetores salesianos, notas do Jornal Echo do Sul, Jornal Diário do Rio Grande e Jornal Rio Grande, bem como um amplo número de fotografias) para problematizar o tema e suscitar hipóteses e sentidos relativos ao objeto de análise.

Almeida (2009) destaca que os estudos, que vem sendo realizados na relação entre História Oral e História da Educação, estão promovendo uma revisão de antigos conceitos, insinuando novos olhares e indicando entendimentos plurais. Para a autora, a História Oral permite a interlocução com os documentos sem se afastar de um rigor metodológico, procurando assim ir fundo no que se propõe investigar.

Errante (2000, p.146) endossa a importância da História Oral como estratégia teórico-metodológica a ser adotada em pesquisas identificadas com a História da Educação quando afirma que “as histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável às investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos”.

Portelli (2014, p.205) sublinha que o relato oral sempre é uma busca de sentido, e não um depósito de dados e de fatos. O autor problematiza que “a recepção em si do que acontece neste momento é uma interpretação, então, sempre há interpretação, que está sempre se processando, em movimento constante”. Assim sendo, “todos são historiadores de alguma maneira, todos têm uma visão de história, uma interpretação”. Todos dão um sentido ao passado, todos têm uma relação entre o presente em que falam e o passado que narram.

Pode-se conceber assim, que a natureza humana dos colaboradores, que guardam suas memórias de muitas formas, é o que possibilita trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação. Assim, oportunizando novas análises e dando visibilidade aos sujeitos na construção da História e suas múltiplas linhas, como a História da Educação

É na esteira destas ideias, que deseja-se, com a contribuição das memórias, erigir novos dados e reflexões às pesquisas históricas educacionais que tratam sobre educação católica, ensino profissionalizante e educação na cidade do Rio Grande e no Rio Grande do Sul.

Considerações finais

Por tudo que foi exposto, podemos apreender que o planejamento das entrevistas, amparadas pelo suporte teórico-metodológico da História Oral, é um aspecto necessário. Fatores como o número de colaboradores disponíveis, tipologia de entrevista e de questões, são alguns dos pontos que devem estar definidos antes do momento da escuta das memórias dos entrevistados.

Vale destacar que esse trabalho foi construído de forma que o pano de fundo teórico-metodológico da História Oral e a pesquisa de doutoramento que foi exposta, estivessem amarrados. Essa organização textual teve como foco evidenciar os caminhos e escolhas presentes no percurso da pesquisa.

Ao longo da escrita apresentou-se à concepção que foi adotada de História Oral, como ocorreu a aproximação com essa estratégia teórico-metodológica, o perfil dos entrevistados encontrados, quais serão as perguntas realizadas na entrevista e os cuidados efetivados no processo de organização do momento de escuta, que efetivar-se-á.

Ressalta-se que além da discussão destes aspectos, foi intenção discorrer sobre o modo como vem sendo estruturada a História Oral em uma pesquisa de tese que encontra-se em andamento. Opção assumida por considerar que a apresentação e o diálogo sobre a operacionalização dos rumos

de uma investigação em curso se fazem agregadores ao amadurecimento da pesquisa e aos eventuais caminhos que outros olhares podem apontar.

Por fim, destaca-se que os passos iniciais à efetivação da História Oral, que aqui foram abordados são cuidados que asseguram o zelo do pesquisador em seu trabalho com as memórias, e que permitem o melhor aproveitamento do procedimento adotado. Por isso, se constituindo como uma discussão necessária e que contribui à reflexão sobre a operacionalização da História Oral com a História da Educação.

Referências

ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. *Revista História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, Jan/Abr 2009. Disponível em:

<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

AZZI, Riolando. *A obra de Dom Bosco em Santa Catarina*. São Paulo: Ed. salesiana Dom Bosco, 1982.

_____. *Os Salesianos no Brasil*. São Paulo: Ed. Dom Bosco, 1983.

BOLLE, Willi. História e memória: metodologia da história oral. In: DELGADO, Lucília de Almeida. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORGES, Davi Coura. “*Dai-me almas e ficai com o resto*”: as práticas escolares do gymnasium São Joaquim de Lorena, para a formação do bom cristão e do honesto cidadão (1902-1928). Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7420

BOSCO, João. *Memórias do oratório de São Francisco de Sales* (de 1815 a 1855). São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BOSCO, Terésio. *Dom Bosco: uma bibliografia nova*. São Paulo: Dom Bosco, 1993.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CATARINA, Fausto Santa. *Liceu Salesiano Leão XIII: 100 anos (1901-2001)*, São Paulo: Escolas profissionais salesianas, 2000.

COSTA, Mauro Gomes da. *A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia*. Manaus: EDB, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2005.

DALCIN, Andréia. *Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Entrevista com Alessandro Portelli. In: *História e Perspectivas*, Uberlândia (50): 197-226, jan./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27504>

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista História da Educação*. Asphe/Fae/Ufpel, v.8, Set/2000.

FALCÃO, João Alberto Ferreira. *A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, 2008. Disponível em:

<http://www.ppge.ufam.edu.br/dissertacoes1/2008/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Salesiana>

[%20no%20Internato%20de%20Barcelos%20Analisada%20%C3%A0%20Luz%20do%20Sistema%20Pedag%C3%B3gico%20Salesiano%20e%20da%20Vis%C3%A3o%20de%20Ex-Alunos.pdf](#)

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Alunos de ontem, hoje cidadãos: resgatando histórias discentes*. Portal Anped-Sul, São Leopoldo, 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_05_52_ALUNOS_DE_O NTEM,_HOJE_CIDADAOS_RESGATANDO_HISTORIAS_DISCENTE.pdf

_____. *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

FRANCISCO, José Adilson. Práticas culturais e educação no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo em Mato Grosso. In NUNES Clarice, SÁ, Nicanor Palhares (orgs.), *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*. Cuiabá: UFMT, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Vértice Editora, 2004.

ISAÚ, Pe.Manual. *O ensino profissional nos estabelecimentos de educação dos Salesianos*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1976.

JORNAL Echo do Sul. Rio Grande (1898-1871).

JORNAL Diário de Rio Grande (1848-1903).

JORNAL Rio Grande (1930-1949)

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 1999.

MARCIGAGLIA, Luiz. *Os salesianos no Brasil*. vol.1. São Paulo, Editora Salesiana, 1955.

MARCIGAGLIA, Luiz. *Os salesianos no Brasil*. vol.2. São Paulo, Editora Salesiana, 1958.

MARTINS, Solismar Fraga. [O papel da cidade do rio grande \(RS\) na economia rio-grandense durante a industrialização dispersa \(1873/1930\)](#). Anais: *Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada*, 2005. Disponível em:
http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/jornadas-de-economia/index_1.php

_____. *Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)*. Rio Grande: FURG, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2013.

MANFROI, José. *A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

PASSOS, Pe. Dílson. Os Primórdios do Ensino Superior Salesiano no Brasil: uma Abordagem Histórica. *Revista de Ciências da Educação*, n. 27, 2012.

PIMENTEL, Fortunato. *Aspectos gerais do município de Rio Grande*. Porto Alegre: Gráfica da Imprensa Nacional, 1944.

PONTES, Agenor Vieira. *Centenário da obra salesiana no Brasil*. Belo Horizonte: SSV, 1983.

PIZZANI, Luciana. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação/UNICAMP*, vol.10, nº 1, 2012. Disponível em:
http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522/pdf_28

QUERIDO, Débora Maria Marcondes. *Os Salesianos na construção de um espaço urbano: o Liceu Coração de Jesus em São Paulo nos finais do século XIX*. Publicação do Grupo de Estudos História da Educação e Religião-GEHER-USP (2011). Disponível em: www.geher.fe.usp.br

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR n.18, p.13-28. 2001, Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/32815/20799>

RAMPI, Dorcelina de Fátima. *A formação de professoras da Escola Normal do Colegio Santa Inês:*

a educação salesiana no Brasil inserida na pedagogia católica (1927-1937). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RUDIO, Franz Victor. *Em busca de uma educação para a fraternidade*. São Paulo: Dom Bosco, 1983.

RUCCO, Itálo. *O amor pedagógico pesquisado de Platão a Dom Bosco*. Tese de Doutorado da Escola Pós-Graduada de Ciências da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1977.

SAMARA, Eni e TUPY, Ismênia. *História & documento: metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano dos. *Luz e sombras: internatos no Brasil (As escolas sob regime de internato e o sistema salesiano de educação)*. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

SCARAMUSA, Tarcísio. *Sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. São Paulo. Ed. Salesiana, 1984.

STEPHANOU, Maria. Prefácio. In: FISCHER, Beatriz. *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

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

TIZZO, Vinícius Sanches. *A história oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina política educacional brasileira de um curso de licenciatura em matemática*. 2014. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110488>

COLÉGIO DE SANTA TERESA: DA FUNDAÇÃO À INAUGURAÇÃO. PORTO ALEGRE (1845-1864)

Paolla Ungaretti Monteiro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PPG/FACED- Bolsista CNPq
paolla.u.m@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar a história do Colégio de Santa Teresa, que se localizava na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Colégio fundado com a finalidade de abrigar meninas órfãs e desvalidas nesta cidade. O recorte histórico concentra-se no período entre a fundação do Colégio, no ano de 1845, pelo Imperador D. Pedro II, a sua inauguração, em 1864, pelo Padre Cacique. Resgata-se assim, os acontecimentos históricos que durante dezenove anos impediram que o Colégio começasse suas atividades na capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Destacando-se o papel da figura do Padre Cacique para a realização deste projeto.

Palavras-chave: Colégio de Santa Teresa, Porto Alegre, História da Educação, Padre Cacique.

Introdução

No ano de 1845, tinha fim o período da Guerra dos Farrapos na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. O conflito entre a Província e o governo imperial teve início em 1835, quando os revolucionários adentraram a capital, Porto Alegre, em 20 de setembro. Em [11 de setembro de 1836](#), foi proclamada pelo general [Antônio de Sousa Neto](#) a República Rio-grandense. Como presidente foi eleito o Comandante Bento Golçalves, que seria substituído por José Gomes de Vasconcelos Jardim enquanto estivesse impossibilitado de presidir. Mesmo com as retaliações sofridas por parte do Império, a Guerra durou dez anos.

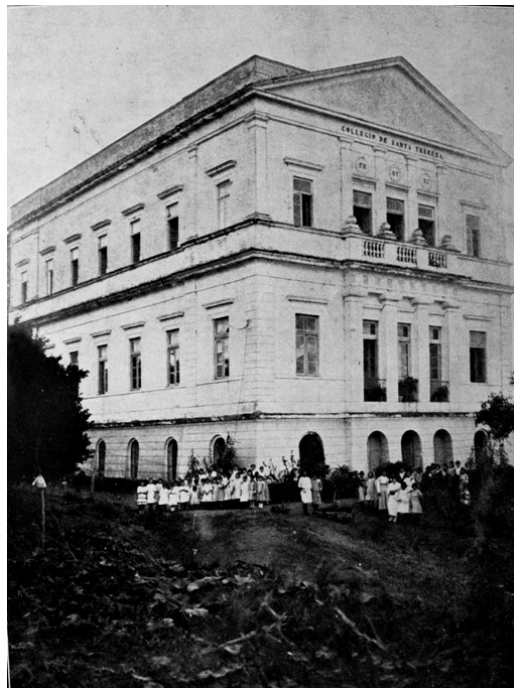
Foi só através das ligações com o Prata, das exportações por Montevideu e dos contínuos reforços em munições e cavalos, que chegavam da Banda Oriental, que os farrapos puderam sustentar 10 anos de lutas contra o Império (PESAVENTO, 1994, p. 39).

Em 9 de novembro de 1842, o Conde de Caxias foi nomeado Presidente da Província e Comandante Supremo Imperial. Caxias começou uma campanha para minar as conquistas dos farrapos e impedir seu comércio com os vizinhos. Após 1843, seguiu-se o declínio farroupilha. A discussão sobre uma possível paz entre farroupilhas e imperiais começou em 1844, mesmo com alguns episódios de conflitos que ainda ocorreram. Em 1º de março de 1845, a paz foi assinada através do Tratado de Poncho Verde. O Conde de Caxias foi nomeado Presidente da Província e Comandante-em-Chefe das operações militares.

Durante seu período administrativo teve lugar a visita imperial , pois, assinada a Paz de Ponche Verde [...] tratou o Imperador de providenciar sua vinda a esta Província. Acompanhado de Imperatriz D. Thereza Christina, desembarcou S. M. em Porto Alegre, em 21 de novembro de 1845. (SCHNEIDER, 1993, p. 74)

Foi durante sua visita que: “através do Decreto 439, a 2 de dezembro D. Pedro II fundou um asilo para meninas órfãs, denominando-o Colégio de Santa Teresa³⁷⁸, ficando sob sua real proteção” (SCHNEIDER, 1993, p. 74). O Imperador encomendou ao arquiteto francês Grandjean Montigny o projeto arquitetônico para o colégio.

Figura 1: Foto do Colégio de Santa Teresa



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE)

Apesar de ter sido fundado e estar sob proteção do Imperador, o Colégio só começou suas atividades 19 anos depois, em 1864. Sua abertura só foi possível graças à figura do Padre Joaquim Cacique de Barros. O objetivo deste artigo é rastrear essa história e contar os pormenores desta trajetória.

O projeto e seu arquiteto

Os dados sobre o arquiteto responsável pelo projeto do Colégio se mostraram difíceis de serem localizados. Como explicarei a seguir, foi através de pesquisas que se confirmou a autoria do projeto pelo ilustre arquiteto Grandjean de Montigny. Disserta-se, então, sobre as fontes utilizadas

378A grafia original era “Collegio de Santa Thereza”, mas devido as mudanças na língua portuguesa optou-se por “Colégio de Santa Teresa”.

para localizá-lo na história do Colégio de Santa Teresa.

Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, mais conhecido por Grandjean de Montigny, nasceu em 1776, na França. Durante sua vida foi arquiteto de quatro soberanos: Jerônimo Bonaparte, em Cassel, D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Chegou ao Brasil em 1816, com 40 anos de idade, para exercer o cargo de arquiteto e, mais tarde, de professor de arquitetura na Academia Imperial de Belas Artes (CARDOSO, 1995). “Foi o arquiteto da Missão Artística Francesa, contratada em 1816 pelo governador metropolitanos português instalado, desde 1808, no Rio de Janeiro” (TELLES, 2008, p. 15).

Foram de sua autoria inúmeros projetos arquitetônicos, como a Academia Imperial de Belas Artes, a casa da Praça do Comércio – que lhe rendeu a condecoração da Ordem de Cristo por D. João VI -, a adaptação do Seminário São João para a instalação do Colégio de Pedro II, as sedes da nova Câmara Municipal e da Biblioteca Imperial e o anteprojeto para a sede do Museu Imperial. Infelizmente, nem todas as obras resistiram ao tempo e algumas não existem mais.

Apesar do grande número de projetos arquitetônicos, poucos foram encomendados fora da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Mello (1973), o arquiteto teria realizado dois projetos para cidades fora da capital, um para Fortaleza e outro para Porto Alegre. Esta informação da obra realizada em Porto Alegre também consta no endereço eletrônico³⁷⁹ do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), onde há um pouco da história do Colégio de Santa Teresa e fala-se da autoria do projeto por Grandjean de Montigny. Para confirmar a informação se entrou em contato com o IPHAE. O Instituto indicou como fonte os livros B-1.95 e B-1.96 do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul³⁸⁰. Constariam nestes livros os Registros de avisos do Ministério do Império para o Colégio de Santa Teresa.

Segundo o IPHAE, nesses avisos estariam algumas ordens para o andamento do projeto. O aviso de 7 de outubro de 1846, referente a 2 de setembro do mesmo ano, registraria que a execução do projeto ficaria a cargo de Carlos de Miranda sob os riscos de Grandjean de Montigny. Carlos era aluno de Grandjean de Montigny, da classe de arquitetura da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Esta informação se confirmou por também estar disponível na Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no número 16, do ano de 1968:

Tendo-se, nesta data, participado ao Vice-Presidente da Província do Rio Grande do Sul que o aluno da Classe d'Arquitetura, Carlos de Miranda tem de partir para a cidade de Porto-Alegre afim de ser incumbido da execução artística da construção do Colégio de Santa Tereza, debaixo dos riscos e planos do professor da dita classe, Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, vencendo a gratificação que lhe fôr arbitrada pela administração

³⁷⁹Disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=48300>. Acessado em 25/06/2015, às 14:40.

³⁸⁰Ao término deste artigo, o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul não havia possibilitado ainda o acesso a estes livros. Sendo assim, não foi possível confirmar a informação no documento original.

nomeada para as obras do dito Colégio, e havendo-se também nesta ocasião expedido aviso ao Tesouro Público para se adiantar ao mesmo aluno a quantia de duzentos mil réis que deverá ser por êste embolsado em modicas prestações na Tesouraria daquela província: assim comunico à V. Mcê. Paço 2 de setembro de 1846. Joaquim Marcelino de Brito. Snr. F.E.T. (Revista IPHAN, 1968, p. 214)

Além dessas fontes, Regina Schneider (1993) traz em seu livro *A instrução Pública no Rio Grande do Sul*: “As obras tiveram início em 1846, sobre um plano organizado pelo arquiteto Gangean e sob a direção da comissão estabelecida em fevereiro, servindo de tesoureiro João Batista da Silva Pereira, depois Barão de Gravataí” (SCHNEIDER, 1993, p. 241). Acredita-se que a autora possa ter reproduzido a grafia do documento original e que “Gangean” seja na verdade “Grandjean”. O historiador Robson da Silva Dutra Lima, responsável pelos Assuntos Culturais/IPHAE-RS, em info. nº 047/2011/IPHAE/SEDAC-RS³⁸¹, de 22 de março de 2011, também confirma a autoria de Grandjean de Montigny no projeto do Colégio. Sendo assim, apesar de ser um dado que pouco consta em livros e artigos sobre a vida do arquiteto, se conseguiu através de outras fontes avariguar a informação e confirmá-la.

As obras do Colégio de Santa Teresa

O terreno para a construção do Colégio de Santa Teresa foi arrematado em praça do juízo civil na cidade de Porto Alegre, pela quantia de 11:000\$000 réis. Este terreno foi vendido ao Imperador por Antonio José da Silva Guimarães (SCHNEIDER, 1993). Após a compra do terreno, D. Pedro II emitiu novo decreto:

O decreto Imperial de 2 de fevereiro de 1846, estabelecia uma comissão, que deveria servir de Conselho Administrativo, composta dos 12 maiores subscritores, presidida pelo presidente da Província, e que deveria incumbir-se de todo o governo e economia deste asilo, ficando também encarregado de organizar os estatutos para posterior aprovação imperial. (SCHNEIDER, 1993, p. 140)

Foi aberta uma subscrição popular para conseguir o dinheiro necessário para as obras, “em poucos dias obtiveram-se as promessas de 199:800\$000 entre 104 habitantes de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas” (SCHNEIDER, 1993, p.240). O Conde de Caxias, então presidente da Província de São Pedro, “solicitou à Assembleia Legislativa proteção para o estabelecimento, recomendando que consignasse a quantia suficiente para constituir um patrimônio” (IDEM, p.241). Esse empenho em realizar as obras do Colégio faz parte das medidas adotadas pelo Conde para a educação no estado. Neste mesmo ano, em 1846, a Assembleia da Província se reuniu novamente. Fato que não

³⁸¹Este documento foi repassado a autora pelo IPHAE, após o contato com o Instituto, em 18 de junho de 2015. Se trata da Informação Técnica 047/2011/IPHAE, que baseou o processo de tombamento estadual.

ocorria desde 1837. Nesta reunião, o Conde de Caxias apresentou um relatório sobre a situação precária da instrução pública na capital (IDEM).

Além disso, o estado não tinha qualquer asilo para meninas desde o século XVIII (ALMEIDA, 1989). De 1778, data o primeiro asilo, que também era um colégio, para meninas, na Vila Nova dos Anjos, atual Gravataí, no Rio Grande do Sul. A Casa das Recolhidas foi fundada pelo governador José Marcelino Figueiredo, e destinava-se às meninas dos Povos Guaranis, entre 6 e 12 anos (SCHNEIDER, 1993). Mas este estabelecimento logo fechou e não teve substituto para a função. Assim, entende-se que a construção do Colégio de Santa Teresa era também uma necessidade do estado, principalmente da capital, a ser suprida.

Ainda em 1846, o Conde de Caxias foi eleito senador da Província e, por isso, se mudou para a cidade do Rio de Janeiro. O vice-presidente da província, Patricio Corrêa da Camara, assumiu em seu lugar. Por consequência do Relatório de Caxias sobre o quadro da instrução pública, novas leis de ensino foram criadas. Em 22 de maio de 1846, a Lei 51 foi elaborada para substituir a Lei de 1837, da época revolucionária. O Colégio de Santa Teresa começou suas obras no mesmo ano. Porém, ao que parece este foi um ânimo inicial que logo começou a desandar. Em 1850, no relatório da Província³⁸² do presidente Pimenta Bueno para o Imperador, lemos sobre o andamento das obras do Colégio:

As obras estão quasi em metade, mas os recursos tornão-se sumamente escassos. A Presidencia procurará activar o recebimento das subscrições ainda não recolhidas: no entretanto será muito conveniente que por emprestimo, ou por auxilio, consigneis alguma quantia para que se não interrompão os trabalhos; e nessa esperança ser-vos-hão apresentados os necessarios esclarecimento. (Relatório dos Presidentes da Província do Rio Grande do Sul, 1858, p. 35)³⁸³

No mesmo Relatório, encontram-se vários registros da dificuldade em ter verbas para as obras do Colégio. Até mesmo é sugerido que o edificio seja aproveitado para outros fins, numa tentativa de aproveitar as obras até ali construídas. Sobre o andamento das obras até este ano de 1850, Schneider (1993) nos diz que:

Da quantia prometida na subscrição popular, até 1850, tinham sido recebidos 116:263\$308, e já havia sido feita a despesa de 110:073\$627. A obra até ai feita poderia quando muito representar a terça parte do total. As obras pararam em 1850, por falta de meios e dos cofres provinciais nenhum auxilio se poderia esperar para a sua conclusão. (p. 241)

Em 1853, o Barão de Gravataí - tesoureiro responsável pela arrecadação das subscrições para a construção do Colégio - faleceu. Dado que atrapalhou mais ainda a realização das obras, que

382Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=252263&pagfis=1506&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#> . Acesso em: 27/06/2015, às 19:25.

383Optou-se por deixar em português original as citações deste Relatório, pois não interferem na compreensão do mesmo.

estavam paradas desde 1850 (SCHNEIDER, 1993). Além disso, “muitas das contribuições não se tem podido realizar, sendo em parte devido a terem fallecido alguns dos subscriptores antes de effectuarem as suas entradas, e não se julgarem a isso obrigados os herdeiros” (Relatórios dos Presidentes da Província de São Pedro, 1856, p. 65). Com a morte do Barão de Gravataí, o Colégio ficou sem comissão administradora até 1855. Quando por Decreto 1637:

Fora nomeada nova comissão composta do barão de Quaraí, de José Dias de Souza e de João de Freitas Travasos. Requisitou o barão de Quaraí ao presidente da Província a entrega da quantia depositada no cofre da contadoria pelos herdeiros do barão de Gravataí, que havia falecido. (SCHNEIDER, 1993, p. 241)

A entrega desta quantia ocorreu no ano seguinte, em 1856. Neste ano, “o edifício achava-se com as paredes mestras da parte norte erguidas e cobertas, e o primeiro pavimento embarrotado. A parte sul tinha as paredes erguidas, mas descobertas” (SCHNEIDER, 1993, p. 241). Recomeçaram-se, então, as obras. A lentidão e as dificuldades da construção que se seguiram neste período podem ser percebidas pela pouca quantia investida, apenas 27:969\$260 são registrados como gastos nas obras até 1859 (IDEM). No ano de 1856, já há 11 anos com obras em andamento, continuava a capital sem um asilo para meninas órfãs e/ou necessitadas. Talvez pela necessidade de um local assim, no ano seguinte a situação recebeu atenção.

Em 4 de março de 1857, a Lei Provincial 367, consignara para os expostos da Santa Casa de Misericórdia e órfãs desvalidas uma quantia em dinheiro para a construção de um edifício (IDEM). Após esse ocorrido, em 3 de maio do mesmo ano, o barão de Quaraí, tesoureiro do Colégio de Santa Teresa, dirigiu um officio ao presidente da Província, Patricio Corrêa da Camara:

V^a Ex^a terá visto o estado de adiantamento em que estão aquelas obras; dentro em dois meses a parte do edifício que se acha coberta, estará de todo acabado no exterior, isto é, retalhada, rebocada e envidraçada. No interior, como V^a Ex^a sabe, o edifício está todo embarrotado e além de outros materiais tem 100 dúzias de tábuas que o ano passado comprei. Muito poucos materiais pois serão precisos, e a maior despesa que se tem a fazer é com a mão-de-obra. Com 10 contos de réis eu creio que esta parte do edifício ficaria em estado de servir. A Assembléa Provincial consignou 10 contos para a casa de órfãs desvalidas. É certamente o mesmo destino que tem aquele colégio. Lembrava-me por isso que, em vez de se aplicar essa quantia para um novo edifício, para cuja aquisição se torna sem dúvida insuficiente, V^a Ex^a a applicaria antes para aquele cuja construção já tão adiantada se acha, e que é fácil de chegar a seu termo com qualquer impulso e boa-vontade da parte da autoridade. Eu me animo a assegurar a V^a Ex^a que com aquela consignação darei por pronta em muitos poucos meses aquela obra, tendo V^a Ex^a nesse edificio mesmo incompleto acomodações como em nenhum outro para o recolhimento e educação das órfãs. Daí resultará que o Colégio que se pensara que jamais se acabasse, terá um princípio de realidade e não pequena glória caberá a V^a Ex^a ter concorrido para isso; além de que esse estado de aumento e de progresso servirá de maior estímulo à proteção dos fiéis, e de grande satisfação a seus Augustos Fundadores. (SCHNEIDER, 1993, p. 241-242)

Como resposta, o Colégio sofreu outro revés e continuou sem verbas para o andamento das obras:

A presidência declara ao governo imperial não lhe parecer o edifício de Santa Tereza, mesmo depois de concluído, ter as devidas proporções para recolher os expostos e órfãos, além de não apresentar acomodações para o médico, o capelão e serventes. Além disso, distando o Colégio duas milhas da cidade, tornava-se perigoso o isolamento de um estabelecimento dessa ordem, acarretando despesas para a condução de gêneros. (IDEM, p. 242)

No ano de 1858, a Diretoria do Colégio de Santa Tereza contratou uma empreiteira para realizar o reboco exterior das partes que já haviam sido concluídas e conseguiu receber uma ajuda financeira para continuar com as obras:

Havendo a directoria do collegio de Santa Thereza, com as quantias que existião em cofre, contractado por empreitada o reboco exterior da parte do edificio já concluida; progridem os serviços do revestimento interior do mesmo edificio. O auxilio concedido pelo §30 titulo 2º da lei vigente do orçamento provincial, não foi ainda entregue porque não tem os cofres provinciaes tido dinheiro disponiveis para este serviço. O governo imperial por aviso de 20 de outubro proximo passado mandou pôr á disposição da presidencia a quantia de 10:000\$ rs. para auxilio das obras deste collegio, e portanto podem as mesmas obras por algum tempo continuar. Além da despeza que o serviço contractado requer, a parte central do edificio exige uma despeza maior de 80 contos, conforme o parecer dos engenheiros, que de seu orçamento foram incumbidos. (Relatorios do Presidente da Provincias do Rio Grande do Sul, 1858, p.117)

Em 1859, as obras pararam novamente por falta de verba. A construção do Colégio já contava com 14 anos. Seriam necessários mais alguns anos para que as obras recomeçassem. Fato que só foi possível graças à figura do Padre Joaquim Cacique de Barros, mais conhecido como Padre Cacique. O Padre era de origem baiana e havia lecionado no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, antes de ser transferido para a capital da Província de São Pedro (BRAGA, 1998). Aqui chegou em 1862, para servir no Seminário Dom Feliciano. Empenhou-se em ajudar os órfãos e idosos da cidade, mas foi ao conhecer Ignácia Kremitz e sua filha, Josefina, que o padre começou a se dedicar a ajudar às meninas carentes de Porto Alegre (IDEM).

No começo, o Padre Cacique colocou Josefina e as outras meninas no Asilo de Santa Leopoldina, da ordem do Sagrado Coração de Maria – asilo que foi fundado através da Lei Provincial 367, acima citada - sustentando-as através de donativos. No entanto, suas ideias sobre como educar as meninas não foram aceitas neste asilo. “Depois de inúteis advertências junto à direção, Padre Cacique decidiu colocar o grupo das meninas em outro educandário, até concretizar seu plano de fundação de um asilo com as feições que ele idealizava” (BRAGA, 1998, p. 30). Transferiu as meninas para o Colégio Santa Catarina, dirigido por Rita e Emília Menezes Souto Mayor. Porém, após algum tempo os donativos que sustentavam as meninas não foram suficientes

para mantê-las no colégio. Foi então que o padre se recordou do edifício abandonado na chácara do Cristal (SCHNEIDER, 1993). Assim:

Decidiu, então, convencer o Imperador de que ele, Joaquim Cacique de Barros, era o homem certo para concluir a obra, conferindo-lhe o uso pleno imaginado pelo monarca em sua visita a Porto Alegre no final de 1845. De que ele, o sacerdote baiano de vontade férrea, tinha condições de fazer o que nem mesmo as autoridades mais graduadas da província conseguiram em vários anos. (BRAGA, 1998, p. 32)

Munido de um pedido fundamentado em provas documentais e testemunhos de oficiais rumou para o Rio de Janeiro. Durante sua estadia na cidade, recebeu a oferta para lecionar na Escola Normal de Niterói, mas recusou (BRAGA) (SCHNEIDER). Manteve-se fiel na sua missão e o encontro com o Imperador deu retorno positivo:

O Imperador determinou ao ministério que fosse cedido ao impetrante a posse do imóvel pretendido. O terreno e a construção inacabada nele existente eram cedidos para que ali o padre instalasse, para sustentar e educar, no mínimo 20 meninas desvalidas sob a inspeção do governo da província. Um aviso do Ministério do Império, de três de dezembro de 1864, colocou o antigo próprio nacional à disposição do Padre Cacique. (BRAGA, 1998, p. 36)

Ao chegar em Porto Alegre:

Disposto a concretizar a obra que idealizara, a primeira menina que pensou em colocar no Asilo foi aquela que o inspirara e que, provisoriamente, ficara no Asilo do Sagrado Coração de Maria, o que lhe foi negado pela diretora do mesmo, com apoio do bispo. Somente após recorrer ao chefe de polícia a menor foi entregue aos seus cuidados. Essa vitória, no entanto, custou-lhe as boas relações com D. Sebastião Dias Larangeira, que deixou de auxiliar à obra. (SCHNEIDER, 1993, p. 243)

A disputa por Josefina foi ganha, mas estava o Padre sem recursos para as obras. Para conseguir terminar a construção de uma das alas do Colégio, para abrigar as 29 meninas que estavam sob seus cuidados, o Padre saiu em sua carroça pela cidade pedindo esmolas (BRAGA) (SCHNEIDER).

A Inauguração do Colégio de Santa Teresa

Com as doações, o Padre Cacique conseguiu concluir a ala e no mesmo ano, de 1864, o Colégio já abrigava essas meninas.

O padre Cacique imprimiu ao Colégio de Santa Teresa uma direção sábia, de modo que a

orientação recebida levasse as educandas a irem conseguindo a própria subsistência. E assim, as educandas com suas manufaturas não só iam provendo suas próprias necessidades como ainda iam formando seu modesto pecúlio, de modo que, com o passar do tempo, não vigoravam contribuições mensais para a manutenção do asilo, mas somente donativos eventuais. (SCHNEIDER, 1993, p. 244)

Assim, o Colégio de Santa Teresa começou a funcionar. Ainda seriam muitas as dificuldades sofridas, principalmente pela falta de verba pública destinada ao Colégio nos anos seguintes. Em 1865, as autoridades governamentais da província começaram a especular a junção do Asilo de Santa Leopoldina ao Colégio de Santa Teresa. Era do interesse do Padre Cacique esta junção, pois garantiria verbas públicas para o Colégio (SCHNEIDER, 1993). Porém, a união só foi aprovada em 1880 (BRAGA, 1998).

O Padre Cacique ficou cada vez mais reconhecido como figura importante na sociedade da época e foi convidado, em 1869, a dirigir a Escola Normal da capital. Se mostrou competente na função de lecionar e de cuidar das meninas do Colégio:

A Escola Normal ia progredindo sempre; a disciplina era severa e os alunos apresentavam bom nível de adiantamento. Em 1870, das 27 órfãs que se achavam asiladas no Colégio Santa Teresa cinco frequentavam o primeiro ano da Escola Normal e foram plenamente aprovadas, passando para o segundo. (SCHNEIDER, 1993, p. 246)

Nesta turma estava Josefina, a primeira menina que o Padre Cacique auxiliou. Ela se formou na Escola Normal no ano de 1872. Dedicou-se à educação até sua morte, em 1907, no mesmo ano em que seu mestre, o Padre Cacique, faleceu. O Colégio ainda recebeu inúmeras visitas ilustres, incluindo a visita da Princesa Isabel, no ano de 1885. O Padre Cacique também fundou outros asilos para ajudar os necessitados da cidade, como o Asilo de Mendicidade, atual Asilo Padre Cacique, em 1898. O Colégio de Santa Teresa funcionou até o ano de 1945, quando não resistiu a falta de verbas. Estes estabelecimentos fundados pelo Padre, incluindo o Colégio de Santa Teresa, atualmente fazem parte do conjunto arquitetônico da Fundação de Atendimento Sócio Educativo (FASE).

Considerações Finais

O Colégio de Santa Teresa, apesar de fundado pela ilustre figura do Imperador D. Pedro II, levou 19 anos para sair do papel. Da fundação do Colégio, em 1845, ao ano que o estabelecimento começou a funcionar, em 1864. A falta de verbas para as obras, que acabaram sendo interrompidas mais de uma vez, foi o principal problema enfrentado que adiou a inauguração. A conclusão a que se chega ao terminar esta pesquisa é de que a figura do Padre Cacique foi essencial para que esse ciclo de obras intermináveis tivesse fim. Sem os esforços do Padre Cacique de assumir este projeto como seu e pedir doações, esmolas de porta em porta, talvez as obras tivessem sido abandonadas e

o Colégio nunca fosse inaugurado. A participação do Padre Cacique nesta história mostrou-se fundamental.

Referências

Obras completas:

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

BRAGA, Kenny. *Padre Cacique: o pedinte sublime*. Porto Alegre: Já Porto Alegre Editores, 1998.

CARDOSO, A. L.. *Grandjean de Montigny e o Rio de Janeiro: a nova imagem da cidade*. In: V Encontro Nacional da ANPUR, 1995, Belo Horizonte. Anais do V Encontro Nacional da ANPUR. Belo Horizonte-MG: UFMG/CEDEPLAR, 1995. v. 1. p. 32-44.

MELLO, Donato Jr. *Antonio Landi, arquiteto de Belém*. Belém, Governo do Pará, 1973.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

TELLES, Angela Maria Cunha da Motta. *Grandjean de Montigny: da arquitetura revolucionária à civilização nos trópicos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

Documentos:

Decreto n. 439 de 2 de dezembro de 1845. Funda na Cidade de Porto Alegre um Colégio para a educação de meninas órfãs. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1845 – Tomo VIII Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1846.

LIMA, Robson da Silva Dutra. *Info. nº 047/2011/IPHAE/SEDAC-RS*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE). Governo do Rio Grande do Sul: Secretaria da Cultura. Porto Alegre, 22 de março de 2011.

Ministério da Educação e Cultura. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro. 1968, nº 16. Disponível em: <http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=4077&pesq=>. Acessado em: 27/06/2015, às 10:30.

Relatórios dos Presidentes das Províncias de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: Relatorios dos Presidentes das Províncias Brasileiras: Imperio (1830 a 1889). Fundação Biblioteca Nacional. Disponível online em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>

REPRESENTAÇÕES ACERCA DO CENÁRIO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO FARROUPILHA/RS (1917-1940)

Cassiane Curtarelli Fernandes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade de Caxias do Sul
cassianecfernandes@gmail.com

Gisele Belusso
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade de Caxias do Sul
giselebelusso@hotmail.com

Resumo

O presente texto contempla os resultados parciais de pesquisas, ora em desenvolvimento, acerca de duas instituições escolares do município de Farroupilha/RS. Nesse artigo realizamos uma aproximação entre as investigações objetivando analisar e apresentar o nosso olhar acerca do cenário educacional do município, dentro do recorte temporal estabelecido, utilizando os pressupostos teórico-metodológicos da história cultural. Em virtude de nossas pesquisas percebemos que entre as escolas que foram sendo organizadas no contexto da localidade, tanto o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, como o Grupo Escolar Farroupilha foram instituições escolares importantes e representaram os investimentos realizados pela municipalidade na esfera pública e particular de ensino.

Palavras-chave: Nova Vicenza, Farroupilha, Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Grupo Escolar Farroupilha.

Considerações iniciais

O presente texto contempla os resultados parciais de duas pesquisas financiadas pela CAPES, que estão em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação. Situadas no campo da história das instituições escolares, as pesquisas intituladas: “*Grupo Escolar Farroupilha: história, sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)*” e “*Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas (1922-1954)*” investigam a história institucional das escolas mais antigas da área central do município, utilizando como aporte teórico os pressupostos da história cultural e das culturas escolares.

Dessa forma, tendo em vista que nossas pesquisas partem do mesmo entorno e se aproximam temporalmente, realizamos uma aproximação entre nossas investigações objetivando analisar e apresentar o nosso olhar acerca do cenário educacional do município, dentro do recorte temporal estabelecido para esse estudo contemplando o ano de 1917, período em que Nova Vicenza passa a ser distrito de Caxias e com isso o surgimento de mais iniciativas ligadas a escolarização, até 1940, momento em que o Prefeito Eudoro Lucas de Oliveira deixa o governo municipal, sendo que no período de sua gestão (1937-1940) acontece uma expansão da rede de ensino no município, bem como são destinados recursos financeiros para a melhoria e a construção de novos edifícios escolares.

Para uma melhor organização dividimos o trabalho em duas partes. Na primeira parte contextualizamos o processo histórico de formação e de desenvolvimento do município de Farroupilha. Na segunda parte apresentamos o nosso olhar acerca do panorama da educação farroupilhense, bem como das transformações ocorridas no período em questão.

O município de Farroupilha/RS: breve contexto histórico

A partir da ideia proposta por Sanfelice (2007, p. 78) de que: “nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos seus muros, por isso é fundamental olhar para o seu entorno” é que se desenrola esta primeira parte da análise que propomos. Nesse sentido, o processo de colonização do município de Farroupilha (RS) inicia com a chegada a localidade dos primeiros imigrantes, predominantemente italianos, no final do século XIX.

De acordo com os estudos de Gasperin (1989), Montegutti et.al. (1993) e Trentin (2002) por volta do ano 1870, o governo imperial brasileiro teria concedido trinta e duas léguas de terras na Encosta da Serra a João Sertório, presidente da Província do Rio Grande do Sul para que fossem loteadas e ocupadas por imigrantes europeus. Segundo apontam as pesquisas citadas anteriormente, João Sertório teria solicitado a Luis Antonio Feijó Junior que organizasse uma expedição para explorar as regiões devolutas do Nordeste do Estado, fornecendo ao final do trabalho um relatório contendo informações a respeito do local. Segundo Gasperin (1989, p.68), Feijó Junior:

Explorou o solo, estudou a natureza, recolheu amostras do chão e da flora, para serem analisadas no laboratório da Corte. O resultado foi que a Corte houve por bem declarar que a terra era boa para o povoamento. As terras se prestavam para o cultivo do milho, do trigo, das parreiras e demais cereais.

Depois de exploradas e demarcadas, a partir do ano de 1870, João Sertório determinou a constituição nessa Região das colônias Conde d’Eu e Dona Isabel (Luchese, 2007). De acordo com Gasperin (1989, p. 68), em virtude do trabalho realizado, Feijó Junior “foi contemplando com uma Sesmaria de três léguas quadradas” a qual denominou de *Sertorina*, em suposta homenagem a João Sertório. Durante um longo período essa Sesmaria permaneceu desabitada até começar a ser povoada a partir de 1881.

O governo do Rio Grande do Sul, dando continuidade à colonização das terras devolutas da Região Nordeste, em 1873, iniciou a medição de terras próximas “à margem direita do Rio Caí” (DE BONI; COSTA, 1982, p. 65) criando em torno do ano de 1875, a Colônia Fundos de Nova Palmira, mais tarde denominada de Caxias. Segundo Luchese (2007, p. 58): “já no mesmo ano de sua criação, Caxias passou a receber levas de imigrantes, juntamente com Dona Isabel e Conde d’Eu”.

Segundo apontam os estudos de Costa e Gardelin (2000), Schneider e Gauer (2009) em maio de 1875, chegam à Colônia Fundos de Nova Palmira, entre outros italianos, às famílias de *Luigi*

Sperafico, Tommaso Radaelli e Stefano Crippa que, após terem os seus lotes de terras distribuídos fundam o núcleo colonial de Nova Milano.

De acordo com Braga (2005, p. 14) estes italianos “foram os três primeiros chefes de família a chegar com o propósito de enraizar-se em um novo *paesi*” (grifo nosso) e pelo que os vestígios sinalizam, a partir da chegada destes imigrantes é que se dá o início de ocupação desta Região, por esse motivo Farroupilha é considerada berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul, pois é nessa localidade que inicia-se o processo de formação dos municípios que compõe a Região Colonial Italiana do Estado, entre eles Caxias do Sul, Bentos Gonçalves, Garibaldi, Veranópolis, entre outros.

Enquanto o núcleo de Nova Milano e as Colônias de Caxias, Dona Isabel e Conde d’Eu desenvolviam-se, a Colônia Sertorina permanecia inabitada. Segundo Gasperin (1989) esta Colônia começou a ser povoada a partir do ano de 1881, quando o seu proprietário Luis Antonio Feijó Junior, “mudou-se com a sua família para a sua Sesmaria, ocupando a sua parte ao leste, nas proximidades da Colônia Caxias” (GASPERIN, 1989, p. 147), passando a lotear e a vender aos imigrantes as terras de sua propriedade. Ainda conforme destaca Gasperin (1989, p.147), nesse período: “Feijó Júnior fundou um núcleo de imigrantes italianos, trevisanos e vicentinos” que denominaram a localidade de Linha Vicenza e mais tarde, de Nova Vicenza.

Os indícios da época apontam que Nova Vicenza teve um acentuado crescimento econômico e populacional, devido a sua localização próxima às estradas que conduziam às Colônias Caxias, Conde D’Eu e Dona Isabel, facilitando a instalação e o desenvolvimento de pequenas casas comerciais, que constituíram inicialmente a base econômica desta localidade.

Em 1917, Nova Vicenza deixa de ser Colônia, para ser elevada a condição de 3º Distrito de Caxias, haja vista que nessa época a localidade contava com dois pólos importantes para o desenvolvimento local: a Estação Férrea de Nova Vicenza e a estrada estadual Júlio de Castilhos.

A estação férrea construída em 1910 ligava Caxias do Sul a Porto Alegre, facilitando o comércio dos produtos fabricados nas Colônias com outras Regiões do Estado, pois nas palavras de Trentin (2002, p. 20):

A comunicação com a serra gaúcha não tinha a facilidade proporcionada pelo transporte fluvial, como ocorria com as cidades implantadas às margens dos rios Jacuí, Taquari, Caí e Sinos. As estradas de terra, primeiro, e, logo em seguida, as ferrovias, permitiram que o transporte de riquezas e o deslocamento de pessoas se fizesse com mais facilidade.

Historicamente, a construção da Estação Férrea originou aos poucos um novo núcleo populacional ao seu redor, pois “conseguiu concentrar um bom número de casas comerciais, tornando-se assim um forte ponto de referência para a época” (LINS, 2013, p. 51). Segundo Gasperin (1989, p. 151, grifo nosso) o lugarejo criado próximo a Estação ainda não tinha nome e para distingui-lo, “co-

meçaram a dizer: Nova Vicenza *Velha* e Nova Vicenza *Nova*. Por ser a estação que polarizava todo o movimento, o núcleo ao seu redor passou a ser a verdadeira Nova Vicenza”.

Em 1911, inicia-se a construção da estrada estadual Júlio de Castilhos. Esta estrada saía de São Sebastião do Caí, passava por Nova Milano, depois pela Estação Nova Vicenza e seguia até Antônio Prado. Conforme sinaliza a pesquisa de Trentin (2002, p. 11): “a estrada transformou Nova Vicenza em centro comercial da região, escoadouro de toda a produção da zona rural”.

Logo, com a passagem da estrada de ferro e a da estrada estadual, Nova Vicenza progrediu econômica e socialmente, chegando aos anos de 1920, do século XX, dispoindo de linha telefônica, correio, casas de moradias, cinemas, clubes, hospitais, escolas e um conjunto significativo de estabelecimentos comerciais, entre eles armazéns, joalherias e ferragens,

O crescimento proporcionado nas décadas anteriores impulsionou no início dos anos de 1930, mobilizações pela emancipação política do município, ocorrida em 11 de dezembro de 1934, por meio do Decreto nº 5.799, assinado pelo governador do período, o General Flores da Cunha.

Em 1934, a população da localidade era de aproximadamente 12.800 habitantes e contava com diversas casas comerciais e pequenas indústrias, incluindo a produção agrícola de vinhos e de cereais. De acordo com a pesquisa de Trentin (2002) o município de Farroupilha a partir do momento em que se emancipa passa a ser dividido em quatro distritos: 1º Distrito (sede), 2º Distrito Linha Jansen, 3º Distrito Nova Sardenha e 4º Distrito Nova Milano, permanecendo com esta divisão até os dias atuais.

Sobre a toponímia escolhida para representar o município, a referida autora pontua que:

O nome Farroupilha teve origem política, com a finalidade de agradar ao interventor e ao mesmo tempo eliminar qualquer resquício que pudesse provocar divergência entre Nova Vicenza e Nova Milano. Mas, também, a denominação de Farroupilha, foi tomada em homenagem ao Centenário da Revolução Farroupilha, que seria comemorado no ano seguinte em todo o Estado (TRENTIN, 2002, p.66).

O primeiro prefeito nomeado para administrar Farroupilha foi Armando Antonello, exercendo seu mandato até 17 de dezembro de 1937, quando em decorrência do Estado Novo implantado por Getúlio Vargas foi deposto do cargo. Logo, foi substituído pelo prefeito Eudoro Lucas de Oliveira, que governou o município de 1937 a 1940.

O Capitão Eudoro era militar e por meio da documentação consultada, compreendemos que ele era uma pessoa com forte influência política e simpatizante (ou representante) local de Getúlio Vargas, o que certamente lhe proporcionou diversos benefícios ao longo de sua gestão à frente do município, pois ao empreender diversas melhorias e modificações no contexto da cidade, entendemos que ele teve um significativo apoio financeiro do Estado. Entre os feitos da administração do

prefeito Eudoro, destacam-se: a construção do prédio da Prefeitura Municipal e da Praça da Bandeira construída ao lado da prefeitura, a abertura de novas ruas e de novos prédios escolares.

Escolhemos como marco final deste o estudo os anos de 1940, momento em o prefeito encerra suas atividades à frente da prefeitura municipal, pois durante a sua gestão notamos um crescente incentivo a instrução pública por parte do Prefeito, claro que suas ações estavam ligadas ao momento histórico em que o país e especialmente o Rio Grande do Sul se encontravam, um período marcado pelo nacionalismo e pelo fechamento de escolas étnicas em favor das escolas nacionais. Com isso não queremos dizer que Eudoro Lucas de Oliveira não tenha sido um prefeito preocupado com a educação em Farroupilha, porém, entendemos que muitas das iniciativas empreendidas por ele tinham como objetivo nacionalizar o ensino.

Dessa forma, a partir do breve contexto histórico apontado direcionamos o olhar para a educação no cenário farroupilhense e para as transformações ocorridas na passagem de distrito de Caxias para município de Farroupilha, especialmente na gestão de Eudoro Lucas de Oliveira.

Panorama da educação em Farroupilha/RS (1917-1938): olhares e representações

As representações construídas a respeito da educação no município de Farroupilha dentro do período delimitado neste artigo são frutos de nossas pesquisas, ainda em andamento, sobre a história de duas instituições escolares, as mais antigas nesse contexto: O Colégio Nossa Senhora de Lourdes e o Grupo Escolar de Farroupilha. Nesse sentido, é a partir dessas duas histórias, que se aproximam e que se distanciam, que por ora, é construída a segunda parte deste estudo.

Segundo as fontes consultadas até o momento, destacamos o documento transcrito abaixo como um dos vestígios que nos levam a crer na importância destinada a escola pelos imigrantes italianos nesta localidade. O documento datado de 1897, solicita ao governo local uma aula para a comunidade, como pode-se observar:

Ilmo.Cidadão Intendente Municipal de Caxias. Dizem os abaixo assinados moradores do núcleo Nova Vicenza, da colônia Sertorina, que aquele lugar precisaria de uma escola mista. Ali tem-se no perímetro de uma légua perto de cem famílias que poderiam utilizar-se da escola. A Nova Vicenza dista 6 léguas da sede de Caxias e, 5 do núcleo São Marcos; e por conseguinte os moradores da dita localidade impossibilitados de aproveitar-se das aulas abertas pelo Estado em outros lugares em vista de uma tamanha distância. Na Nova Vicenza acha-se uma capela administrada pelo Pe. Giacomo Brutomesso o qual também reconhece a necessidade de abrir-se uma aula neste lugar. Por isso os humildes abaixo assinados Vos pedem que Vos dignes obter-lhes a aula pedida por ser esta de maior utilidade daquela povoação. P.P. Deferimentos. Caxias, 8 de janeiro de 1897. Assina o padre e mais 31 chefes de famílias (ADAMI, 1981, p. 72 e 73).

O pedido acima sinaliza que uma das escolas de Nova Vicenza (talvez, a primeira) surgiu por iniciativa das famílias da comunidade e pelas fontes consultadas, entendemos que o pedido do padre e dos pais foi atendido, pois no ano de 1899 encontramos registros de uma escola, localizada

nas imediações da comunidade, próxima à Igreja de São Vicente, funcionando em um casarão de madeira com o nome de Aula de Nova Vicenza, inicialmente destinada para meninos.

Infelizmente, existe uma carência de registros a respeito das primeiras escolas organizadas em Nova Vicenza, porém, ao investigarmos a documentação sobre o processo de constituição do Grupo Escolar Farroupilha encontramos um Livro de Atas referente ao período de 1899 a 1927, que apresenta os registros dos momentos dos exames finais, bem como as mudanças sofridas por essa *Aula* nos anos referidos acima, com transformações na nomenclatura, no quadro docente e na cultura escolar da Instituição, como a existência do ensino misto em 1909. Os indícios presentes neste documento escolar nos levam a entender que essa *Aula* de Nova Vicenza, mais tarde, denominada de Quinta Aula de Nova Vicenza torna-se uma das escolas isoladas que foram reunidas para a constituição do grupo escolar que está sendo pesquisado.

No ano de 1916, tem-se registro de uma outra escola funcionando próxima ao espaço da Estação Férrea, denominada de 22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza. Segundo Fernandes e Luchese (2014, p. 7):

Existiam nessa época duas escolas, uma na antiga Nova Vicenza e outra nas imediações da estrada de ferro. Há indício de que ambas, nesse tempo, pertenciam ao município de Caxias e que, anos mais tarde, a união das duas formaria o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza.

Ainda quanto a escolarização cabe salientar que existia uma escola confessional fundada pelas irmãs Carlistas, também próxima à igreja de São Vicente e à Aula de Nova Vicenza, funcionando neste local de 1917 a 1922, quando é transferida para as proximidades da estrada de ferro, na área pertencente a Nova Vicenza “Nova” (Schneider e Gauer, 2009).

A escola das Irmãs é mais uma solicitação da comunidade, dessa vez pedido feito ao Bispo Dom João Becker. A autorização é concedida através de portaria em 05 de dezembro de 1916, com as devidas condições para o funcionamento. Dentre as condições ficam estipuladas, arcar com as despesas de viagem das irmãs, construir-lhes uma casa próxima da Igreja e ajudar-lhes com as despesas que seriam completadas com as mensalidades dos alunos. Com as condições em poucos meses a comunidade já contaria com nova escola. Momento que fica registrado no livro tombo da paróquia, marcando o início das atividades: “A 5 de março tivemos a felicidade de ver as 5 Irmãs de S. Carlos abrir o Collégio de N.S. do Rosário nesta sede” (Livro Tombo nº 1, p. 2).

As religiosas que são referidas no livro tombo eram as irmãs: Helena Luca, Josefina Oricchio, Maria de Lourdes Martins, Bernardete Ugatti e Joana de Camargo.

Infelizmente o livro tombo não contempla informações sobre a negociação para instalação da escola e nem existem documentos que nos permitam observar com exatidão qual foi este espaço físico, próximo a igreja, em que puderam se concretizar os primeiros ensinamentos das irmãs e as

experiências escolares de seus pupilos. Muitas perguntas ficam em aberto sobre este período: Quais foram às pessoas que assinaram essa solicitação? Porque uma escola tão próxima a Quinta aula de Nova Vicenza? Qual foi a estrutura física realizada ou adaptada para a chegada das irmãs? Quais eram os conteúdos, disciplinas, materiais didáticos? Enfim, muitas perguntas e mais infinitas possíveis respostas, das quais hoje não temos fontes documentais para responder. O que se pode narrar a partir dos vestígios encontrados é que a escola acompanha o contexto delineado pelos acontecimentos econômicos, sociais e políticos do local em que esta instalada. Portanto, com o deslocamento de inúmeras famílias para próximo da Estação Férrea, como já contextualizado anteriormente, Dom João Becker em visita a paróquia São Vicente Mártir em Nova Vicenza, em novembro de 1918, julga necessário o deslocamento da paróquia.

[...] O arcebispo, ao terminar a visita no dia 04 de novembro, tendo em vista o crescimento do povoado situado nas proximidades da estação ferroviária, emanou um decreto estabelecendo a transferência da sede da paróquia para a vila, que cresce junto à estação de Nova Vicenza. Esta transferência foi possível, com muito sofrimento dos bons paroquianos da antiga sede, que amavam sua igreja e sentiam muito que a paróquia lhes fosse arrebatada. Mas as conjunturas a obrigaram. (MONTEGUTTI et. al. 1993, p.63).

Com o deslocamento da Paróquia, a mudança da escola também se fez necessária, na mudança ocorre também a troca do nome da escola o qual passa a se chamar Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Quando dessa mudança, em 1922, houve a instalação provisória em uma casa na estrada Julio de Castilhos e no ano seguinte é transferida para um grande casarão de madeira ao lado da igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus. Esta instalação atendeu as irmãs e alunos até o ano de 1943. Quando é inaugurado com grande prédio com três andares para acomodar as irmãs e alunos.

Figura 1

Colégio Nossa Senhora de Lourdes, alunos e irmãs.



Fonte: acervo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes - Farroupilha/RS.

Pouca documentação foi conservada referente aos primeiros anos da escola. Um livro de chamadas que contempla o período de 1922 a 1926, traz indícios de que todas as professoras eram irmãs e de que a escola atendia meninos e meninas, através do ensino primário.

Figura 2

Colégio Juvenato São Carlos, Nova Milano.



Fonte: Museu Casa de Pedra - Farroupilha/RS.

Para além do Colégio Nossa Senhora de Lourdes no ano de 1924 a Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas também contribuiu com a comunidade de Nova Milano com a fundação do Juvenato São Carlos que mais tarde vem a ser denominada Escola Santa Cruz.

A escola nesse período, além da mensalidade dos alunos, recebeu subvenção da municipalidade de Caxias. No relatório do intendente de Caxias de 1924/1925, consta a subvenção mensal de 50\$000 para o Colégio Nossa Senhora de Lourdes e de 160\$000 para o Juvenato São Carlos em Nova Milano.

Em visita apostólica de Amleto Giovanni Cicognani em 1926 observa as atividades da Congregação na década de XX no Brasil e a partir da visita in loco elabora um relatório detalhado. Quanto as escolas aponta o número de alunos matriculados nas diversas instituições de ensino. Os alunos atendidos em Nova Vicenza neste ano somam-se duzentos e cinquenta, sendo noventa no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e cento e sessenta na Escola Santa Cruz (SIGNOR, 2005, p.240). Ainda em relatório tem o cuidado de descrever as irmãs que estavam em cada Colégio e sua origem. No Colégio Nossa Senhora de Lourdes eram de nacionalidade portuguesa e italiana e no Colégio Santa Cruz de nacionalidade italiana. O ensino na década de XX nas escolas da Congregação, além da preocupação com o ensino da leitura, escrita e cálculo preocupava-se com o ensino de “música, pintura, corte e costura e trabalhos manuais” (SIGNOR, 2005, p. 240).

O que fica ilustrado no relato da ex-aluna da década de 30 do século XX, Margarida Concatto ao Jornal Farroupilha em reportagem elaborada para comemorar os 85 anos da escola:

“[...] Tive uma professora que se chamava Irmã Bernardina, que veio da Itália. Ela me ensinava trabalhos manuais e ensinou o ponto de bordado chamado crivo, o qual bordávamos a mão. Para as aula de educação - física, os alunos ajudavam a limpar o campinho, entre a igreja e a escola [...] ” (Caderno comemorativo, março de 2002, p.2).

Além das duas escolas já em funcionamento a comunidade de Caravaggio também contou com uma escola administrada pelas Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, aberta em 1937, durante o mandato do prefeito Armando Antonello. A escola Nossa Senhora de Caravaggio foi recebida com alegria pela comunidade, as irmãs são recepcionadas com festa ao som do badalar dos sinos, com a presença do vigário João Batista Venzon e do prefeito. Iniciam suas atividades em uma casa de madeira simples, com a matrícula de 65 alunos. Cinco irmãs exercem as atividades da escola, inclusive a docência.

Provavelmente existiram outras escolas afastadas da área central de Nova Vicenza e que não chegaram a ser contabilizadas em virtude de que muitas dessas *Aulas* funcionaram em espaços improvisados, já que se tem conhecimento entre os estudiosos da área que muito descaso ocorreu por

parte do governo com a educação e em se tratando de comunidades do interior esse descaso era ainda maior.

Além das escolas isoladas e das escolas paroquiais, na década de 20 do século XX, é organizado o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, mais tarde Grupo Escolar Farroupilha. Nessa época o governo estadual determinou a edificação de dois grupos escolares rurais no Rio Grande do Sul, sendo Caxias contemplada com uma dessas Instituições. Relembramos que nessa época, o Distrito de Nova Vicenza pertencia a Caxias e segundo o Relatório da Intendência Municipal ao final dos anos de 1920, Caxias contava com as seguintes escolas:

Quadro 1

Demonstrativo da População Escolar do Município de Caxias, 1927.

Escolas	Número de alunos					
	Matriculados			Frequência média		
	M.	F.	Total	M.	F.	Total
Escolas Municipais	1614	1388	3002	1158	1003	2161
Escolas Paroquiais e religiosas	678	898	1576	613	821	1434
Escolas Estaduais	262	270	532	169	181	350
Colégio Elementar	145	195	340	123	162	285
Escola Noturna (Municipal)	37	30	67	30	25	55
Grupo Escolar Rural	237	48	85	30	36	66
	2.773	2.829	5.602	2.123	2.228	4.351

Fonte: Relatório da Intendência Municipal de Caxias, 1927, p. 111. Arquivo Histórico João Spadari Adami (grifo nosso) – Caxias do Sul/RS.

É interessante observar a partir do Quadro 01, que a maioria da população escolar de Caxias estudava em escolas públicas, mantidas pelo poder municipal. Eram escolas isoladas, pequenas, muitas vezes improvisadas e sob a regência de um único professor, realidade da maioria das escolas gaúchas no início do século XX. De acordo com o mesmo Relatório, em 1927, existiam 88 escolas municipais divididas entre os quatro Distritos de abrangência do município. Segundo Dalla Vechia, Herédia e Ramos (1998), é na gestão do Intendente Municipal Celeste Gobbato (1924 a 1928), que há uma preocupação na expansão da rede de ensino que se amplia em virtude das possibilidades financeiras de Caxias no período, porém, isso não significa maiores investimentos e melhorias na qualidade e na estrutura física destas escolas.

Nota-se também, a presença significativa das escolas paroquiais e religiosas, totalizando uma matrícula de 1.576 alunos, divididos entre doze escolas, sendo que sete destas escolas funcionavam na Cidade de Caxias, as demais localizadas nos Distritos, sinalizando a influência e as iniciativas da Igreja Católica frente a educação escolar nessa Região.

Vale ainda destacar no Quadro acima, a implantação do Grupo Escolar Rural, criado por meio do Decreto nº 3.867, de 5 de julho de 1927, na administração de Borges de Medeiros. É importante referir que os grupos escolares existentes no Rio Grande do Sul, assim como em outros Estados, significavam a reunião de várias escolas isoladas em um único prédio escolar. Prática comum ao período, entendida como um benefício as finanças do Estado, que não teria mais que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas (Benconstta, 2005), haja vista que “os gastos que o Governo despendia com o aluguel de casas, em sua maioria impróprias para o ensino, comprometia grande parte da verba destinada à educação”(ERMEL, 2011, p. 88).

Nesse sentido, para a constituição do Grupo Escolar Rural, foram reunidas a 5ª *Aula Pública e Mista de Nova Vicenza*, localizada na Vicenza “Velha”, sob regência da professora Maria Ignês Vizeu e a 22ª *Aula Pública e Mista de Nova Vicenza*, localizada na Vicenza “Nova”, próxima a Estação Férrea, sob a regência da professora Maria Mocellini. Cabe pontuar que as respectivas professoras, juntamente com o diretor Antão de Jesus Baptista, foram nomeadas para compor o quadro docente da instituição pesquisa.

Sinalizamos que a partir do momento em que são reunidas estas duas escolas isoladas, no dia 27 de agosto de 1927, é oficialmente instalado o *Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza*, disponibilizando o ensino misto, com um total de 85 alunos matriculados, sendo 37 meninos e 48 meninas (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, 1927), funcionando em um prédio de madeira, ainda improvisado para abrigar a escola.

Pelo que os vestígios sinalizam, o Grupo Escolar Rural surgiu com a finalidade de ministrar o ensino primário e os ensinamentos práticos e rudimentares de agricultura. Nesse sentido, compreendemos que tal iniciativa do governo gaúcho ligava-se a atuação do Ministério da Agricultura sobre a educação rural, durante o período da Primeira República no Brasil (Mendonça, 2006), bem como relacionava-se com o contexto predominantemente agrícola do Rio Grande do Sul. Outro vestígio importante a considerar é a atuação de Celeste Gobbato, Intendente de Caxias no período em questão, devido à importância destinada em seu governo ao desenvolvimento da agricultura local com a criação da Inspetoria e do Patronato Agrícola, entre outras iniciativas que, provavelmente, contribuíram para que Caxias fosse favorecida com a instalação de um grupo escolar rural.

Ao longo dos anos, o grupo escolar em questão passou por diversas modificações em torno de seu espaço físico e de sua nomenclatura. Em 1933, segundo o diretor Antão de Jesus Batista, a instituição deixa “de ser Grupo Escolar Rural, para ser apenas Grupo Escolar” (BATISTA, 1962), ou seja, nesse período a escola passa identificar-se como Grupo Escolar de Farroupilha. Gasperin (1989, p. 231-232) ao analisar brevemente a história do grupo escolar, assinala que depois do ano de 1933, a instituição:

Passou a outro prédio, também de madeira, tomando o nome de Irene Guerra Flores da Cunha. Com o aumento da demanda de matrícula, o prédio tornou-se insuficiente. Assim, em 1936, o Governo do Estado determinou a edificação do atual prédio. Este foi inaugurado em 1938, com a presença do Sr. Interventor do Estado, General Cordeiro de Farias, e o titular da Pasta da Educação. Sr. Coelho de Souza.

O prédio monumental para a época e para o contexto da cidade inaugurado em 1938, foi construído para abrigar em torno de 500 alunos, divididos em dois turnos.

Figura 3

Prédio do Grupo Escolar Farroupilha, 1938.



Fonte: acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Em 1944, acontece uma nova alteração na nomenclatura da escola que passa a identificar-se oficialmente como Grupo Escolar Farroupilha, assim permanecendo até a década de 70 do século XX.

Ao longo dos anos de 1930 e 1940, diversas modificações aconteceram no cenário educacional de Farroupilha, especialmente a partir da desanexação de Caxias possibilitada pela emancipação política e também, pela gestão do Capitão Eudoro, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, de acordo com Monserrat (1950, p.280), Farroupilha termina os anos 40, contando com: “47 escolas municipais, 5 estaduais e 5 particulares, atingindo as matrículas um total de 2.154”.

Sendo que, dessas cinco escolas estaduais identificamos até o momento três grupos escolares. São os seguintes: a) O Grupo Escolar Farroupilha, localizado na área urbana do município, em funcionamento desde 1927; b) O Grupo Escolar de Cajuru, localizado na área rural, criado em

1937; e c) O Grupo Escolar de Linha Jansen, também localizado no interior, criado em 1937.

Quanto às particulares tem-se identificadas: d) O Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em funcionamento desde 1917; e) O Colégio Santa Cruz, localizado em Nova Milano, inaugurado em 1924; e f) A Escola Nossa Senhora de Caravaggio, criada em 1937. As três particulares pertencentes a Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

Com essa contextualização não temos a intenção de desmerecer a história e a presença de outras escolas em diferentes esferas como as municipais, ou outros níveis de ensino, campo para futuras pesquisas, apenas analisamos a citação de Monserrat (1950) com objetivo de apresentar o quadro geral da situação da educação em Farroupilha, como também, de fazer uma pequena análise a respeito da inserção dos grupos escolares no município.

Tendo em vista as transformações ocorridas no cenário farroupilhense, durante as décadas em estudo, pode-se pensar a partir de Souza (1998) que a imersão dos grupos escolares nesse contexto “fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade”, mas a inserção dos grupos escolares no contexto das cidades, ao menos do Rio Grande do Sul, especialmente no período de vigência do Estado Novo, estavam para além dos significados de modernização cultural. Representavam a ampliação da rede escolar realizada pelo governo gaúcho, a fim de criar escolas nacionais em favor das escolas étnico-comunitárias, principalmente nas regiões colonizadas por imigrantes e descendentes de italianos e alemães.

As escolas étnico-comunitárias chegaram a ser perseguidas e algumas até fechadas no Rio Grande do Sul, principalmente as alemãs. No caso de Nova Vicenza, as escolas das irmãs podem ter sido consideradas menos perigosas por serem de uma congregação de origem italiana e católica o que na opinião do Secretário de Educação José Pereira Coelho de Souza era motivo de tranquilidade:

[...] não havia problema de nacionalização nas escolas urbanas de imigrantes e nas escolas de ordens religiosas. Pela especificidade de sua localização em área urbana, pela sua vinculação com o meio social e cultural mais amplo, e pelas melhores condições das mantenedoras, adaptaram-se facilmente às medidas de nacionalização (KREUTZ, 2014, p.157).

Independente da intensidade e força as políticas de nacionalização permearam as culturas escolares nas diferentes instituições de ensino municipais, estaduais e particulares.

Pelo levantamento realizado, nota-se que 1937, foram construídos dois grupos escolares nos Distritos de Farroupilha, bem como em 1938, foi construído o novo prédio para abrigar o grupo escolar pesquisado. Esse período condiz com o projeto de nacionalização implantado por Vargas durante o Estado Novo (1937-1945). Nesse sentido, vale lembrar que estava frente à Secretaria da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, o já citado José Pereira Coelho de Souza, respon-

sável por instaurar medidas preventivas e repressivas de nacionalização do ensino, entre elas o desdobramento da rede escolar estadual (Kreutz, 2014), com ênfase nos grupos escolares que de 1937 a 1942, passaram de 170 para 518 instituições no Estado (Peres, 2000, p. 115).

E a frente da prefeitura de Farroupilha, estava o Capitão Eudoro Lucas de Oliveira que dedicou atenção especial a educação primária em sua gestão (1937 a 1940) e pelo que as fontes indicam incentivou a expansão das escolas nacionais no município, ora pela difusão dos grupos escolares, ora pela difusão das aulas isoladas estaduais, especialmente localizadas na zona rural com maior predominância de imigrantes e descendentes.

Ainda há muito o que se pesquisar a respeito do contexto histórico e educacional de Farroupilha-RS nessas quase quatro décadas abordadas neste artigo e nas décadas subsequentes, já que o espaço da cidade se transforma e em concordância com Machado (2001, p.114):

Não existe por necessidade natural, mas por uma necessidade histórica, que tem um início e pode ter um fim. Daí a importância de se conhecer a origem da cidade e de se procurar estabelecer o fio condutor do seu desenvolvimento, buscando demarcar as mudanças que aconteceram na sua organização produtiva, que transformaram a vida cotidiana de seus habitantes e provocaram significativas alterações no seu entorno.

Considerações finais

Uma boa região para plantar e colher, cultivada com o trabalho essencialmente de imigrantes, Nova Vicenza, foi próspera e evoluiu rapidamente, consolidando o novo município, Farroupilha. De acordo com a análise realizada, compreendemos que a educação e a formação eram significativas antes de sua emancipação o que demonstra que houve um interesse de autoridades, bem como da igreja e das famílias em ter e manter escolas nesta localidade, a partir de diferentes interesses que se ampliaram e se modificaram de acordo com o momento histórico vivido nas décadas seguintes.

Em virtude de nossas pesquisas percebemos que entre as escolas que foram sendo organizadas no contexto da localidade, tanto o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, como o Grupo Escolar Farroupilha foram instituições escolares importantes e representaram os investimentos realizados pela municipalidade na esfera pública e particular de ensino.

Entendemos que é inegável a importância da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas no cenário educacional de Farroupilha, com escolas particulares de referência em qualidade de ensino nas décadas de 20, 30 e 40 do século XX, além de que seu envolvimento com a comunidade foi além do campo educacional, como no atendimento aos doentes no Sanatório de Nova Vicenza, inaugurado em 1935.

Quanto ao Grupo Escolar Farroupilha, compreendemos que a sua presença foi sinônimo de prestígio e desenvolvimento local, especialmente a partir da inauguração do novo edifício, em 1938.

Já que para uma cidade do interior do Estado, que a pouco havia conseguido sua independência política e tentava inserir-se em um contexto urbano e desenvolvido, a edificação e a organização do grupo escolar modificou a cena da cidade e significou uma importante conquista para a população local, bem como para o prefeito Eudoro Lucas, que como já referido anteriormente, mantinha boas relações com o governo estadual, o que facilitou a edificação de um prédio escolar desse porte no centro de Farroupilha, já que para a época e para o contexto local a nova construção era grandiosa, além de que localizava-se em um espaço privilegiado, perto da Igreja Matriz, do Hospital São Carlos e do Colégio das irmãs, instituições importantes para o município.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes e o Colégio Estadual Farroupilha, antigo Grupo Escolar, continuam localizados no mesmo espaço, na área central de Farroupilha e foram instituições que acolheram as famílias tradicionais da época, formando diversas lideranças da comunidade a seguir. O município foi mudando rapidamente, as políticas educacionais, em particular as de cunho nacionalista trouxeram adequações, sempre acompanhadas pelas instituições que até hoje atendem a comunidade Farroupilhense. Salientamos que esta análise foi a nossa representação construída, até o presente momento, a respeito do cenário educacional do município de Farroupilha, entre os anos de 1917 a 1940.

Referências

obra completa:

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul (EDUCAÇÃO) 1877 a 1967**. III Tomo – Edição póstuma; Caxias do Sul: Escola Superior São Lourenço de Brindes, 1981.

BRAGA, Antônio Antunes. **Imigração italiana 130 anos de história: caminho, sem volta**. Palotti, Farroupilha: RS, 2005.

COSTA, Rovílio; GARDELIN, Mário. **Imigrantes não-italianos nos primórdios da Colônia Caxias**. UCS, Caxias do Sul, 2000 (caderno).

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina**. Caxias do Sul, RS: [s.n.] 1989.

LINS, Adriana. **Lembranças que resistem ao tempo**. Sindilojas Farroupilha. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2013.

MACHADO, Maria Abel. **Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul - 1875/1950**. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2001.

MONSERRAT, J. **Farroupilha**. In: BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida. **Álbum comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950, p. 279-291.

MONTEGUTTI, Ivo; GIACOMEL, Miriam Teresa; DALL'OSBEL, Simone Ana. **Farroupilha Ontem e Hoje** – subsídios – Caxias do Sul: Kessler, 1993.

SCHNEIDER, Cristina; GAUER, Haiderose. **Revelando Farroupilha: inventário do patrimônio cultural e material**. Porto Alegre: CORAG, 2009.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos Scalabrinianas 1895-1934**. Brasília: CSEM, 2005. (Série Memórias 1).

_____, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos Scalabrinianas 1934-1971**. Brasília: CSEM, 2005. (Série Memórias 1).

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

capítulo de livro:

KREUTZ, Lucio. A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson. [et. al.], (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.75-94.

Tese, dissertação, monografia:

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O “Gigante do Alto da Bronze”**: Um Estudo Sobre o Espaço e Arquitetura Escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes Em Porto Alegre/RS (1913/1930). Porto Alegre: PUCRS. Dissertação em educação. 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930**: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita. 2007. Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). São Leopoldo. Unisinos, 2007.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de agir e de sentir. A escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Tese em Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000.

TRENTIN, Ortenila Dileta M. **Emancipação de Nova Vicenza, Farroupilha**. 2002. Monografia (Especialização em História), Universidade de Caxias do Sul, 2002.

texto publicado em anais:

FERNANDES, Cassiane Curtarelli; LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo histórico-educacional em Nova Vicenza** – Farroupilha/RS (1899 a 1917). Caderno de Estudos, X ANPED Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

texto publicado em revista:

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Estud.soc.agric., Rio de Janeiro, vol. 14, no. 1, 2006: 88-113.

Documentos

Acervo fotográfico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e do Colégio Estadual Farroupilha.

BATISTA, Antão de Jesus. Alguns dados históricos sobre o Grupo Escolar Farroupilha, 1962.

Livro Tombo n. 1, Paróquia Sagrado Coração de Jesus, Farroupilha/RS.

Parecer 382/83, p.2, de 23/06/1983, Conselho Estadual de Educação/RS.

Portaria de autorização para instalação do Colégio Nossa Senhora do Rosário.

Relação de alunos matriculados, por série, na Escola de 1 grau incompleto Nossa Senhora de Caravaggio, Farroupilha, 1981.

Relatório do Intendente de Caxias 1924-1925. Arquivo Histórico João Spadari Adami.

Relatório correspondente ao período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1927, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente, Celeste Gobbato.

Jornais

Jornal Farroupilha, caderno comemorativo 85 anos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes “Uma história feita de amor”. Farroupilha: março, 2002.

EDUCAÇÃO E INSPEÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS: DO PROPOSTO (REGIMENTO DE 1924) A REALIDADE (RELATÓRIOS DE 1930-1932)

LUIZA GONÇALVES FAGUNDES
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE
lu_andrade@ufmt.br

ELOMAR ANTONIO CALLEGARO TAMBARA
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar as propostas definidas pelo inspetor Dr. Luiz França Pinto, na promulgação do Regimento das Escolas Municipais de Rio Grande/RS, pelo Decreto n. 53 de 8 de julho de 1924, buscando compreender a organização do aparelho de inspeção, bem como, as delimitações estipuladas para o funcionamento da educação escolar. E, posteriormente, contrapor com a realidade educativa apresentada nos relatórios do Inspetor Escolar, Luiz Ernesto Xavier, do ano de 1930 e 1932. A metodologia utilizada para isso é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental. Entende-se que o Regimento de 1924 foi uma proposta de cunho idealístico para a promoção de uma organização uniforme no ensino das escolas do município, todavia, apesar dessa iniciativa o relatório do Inspetor Escolar Luiz Ernesto Xavier, do ano de 1930 e 1932, apresentava uma realidade diferente do proposto pelo Regimento das Escolas Municipais.

Palavras-chave: Inspeção escolar. Regimento. Relatórios.

Introdução

O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) governou, no período da Primeira República, o Estado do Rio Grande do Sul que estava impregnado de ideários positivistas com a pretensão de difundir um projeto de modernização social, econômica e cultural no Estado. A educação seria uma das ferramentas principais para expandir essa proposta. Corsetti (1998) afirma que o ensino primário foi o alvo de maior investimento e intervenção realizada pelo PRR, por meio de Programas, Regulamentos e Regimentos, uma vez que ele pretendia homogeneizar e controlar o ensino.

Com o objetivo de resolver as dificuldades presentes na Instrução municipal, o Intendente Alfredo Soares do Nascimento, juntamente com o inspetor Dr. Luis de França Pinto, organizou o Regimento das Escolas Municipais do Rio Grande/RS que foi promulgado pelo Decreto n. 53, de 8 de julho de 1924.

O Regimento das escolas municipais, de 1924, coloca o Inspetor Escolar como agente responsável pela uniformização do ensino no município de Rio Grande, evidenciando que para ser um Inspetor era necessário possuir conhecimentos relacionados ao campo da educação, uma vez que este careceria de dados específicos da área para poder emitir instruções que viessem a regularizar o ensino público, além de também promover a organização dos Regimentos Internos das

Escolas.

Portanto, uma das características que o Inspetor deveria apresentar era um elevado conhecimento do contexto e da realidade educativa para ter condições de articular propostas advindas de pensamentos de bases positivistas que influenciariam o progresso das técnicas pedagógicas no município e assim, quem sabe, sanar as debilidades do sistema escolar rio-grandino relatadas dos relatórios.

Desse modo, o Regimento das escolas municipais de Rio Grande, do ano de 1924, foi organizado de maneira a atribuir esse sentido de progresso presente no paradigma positivista. Assim, o mesmo foi constituído de oito capítulos que incorporam 23 artigos, sendo que logo no início do Regimento verificou-se a preocupação em caracterizar o funcionamento do sistema de inspetoria dentro das escolas. Nota-se que a maior inquietação presente estava relacionada à maneira de configurar o sistema de ensino de forma padronizada e, para isso acontecer, seriam necessárias pessoas incumbidas de visitar as instituições escolares a fim de verificar o pleno emprego do que estava sendo proposto pelo regimento.

Neste documento determinou-se que o cargo de Inspetor seria atribuição do Reitor do Ginásio Municipal Lemos Junior (INTENDENCIA, 1924: 05) o qual, em 1924, era ocupado pelo Dr. Luiz de França Pinto. Este era um rio-grandino nascido em 1º de dezembro de 1877, jornalista, poeta, inspetor escolar, secretário do Ginásio Lemos Junior e, mais tarde, reitor do mesmo estabelecimento, além de ter organizado o referido Regimento analisado. No Relatório da Prefeitura Municipal de 1930 consta, na parte destinada a Instrução, o pedido de aposentadoria desse inspetor no dia 04 de setembro de 1930.

Entre as atribuições do cargo de Inspetor, listadas pelo regulamento de 1924, estavam:

a) **Inspecionar, sempre que for conveniente**, sem prévio conhecimento do professorado, **as Escolas Municipais** ou, não podendo fazê-lo, propor ao Intendente a designação de um docente do Ginásio ou de um funcionário da Intendência, apto para tal serviço.

O Inspetor ou a pessoa comissionada para este mister, **apresentará ao Intendente um relatório, dando conta de tudo quanto observou**. Para despesas de viagem e manutenção, o Governo do Município fixara equitativa diária.

A inspeção verificará, lavrando termo, se a frequência das Escolas corresponde a que acusam os mapas respectivos; se os alunos revelam apreciável aproveitamento; se é mantida a disciplina escolar e se os professores são assíduos no cumprimento dos seus deveres. (INTENDENCIA, 1924, art. II: 05-06 – Grifos nossos).

Entende-se, portanto, que o Inspetor Escolar exercia a função de controle em relação ao funcionamento do que era planejado (pelas ideologias políticas presentes no Regimento) e aquilo que era executado (na prática pedagógica pelos professores no cotidiano da escola), ou seja, do regulamentado ao praticado. Além de também possuir a responsabilidade quanto à efetivação da escrituração escolar que era uma prática comprobatória das visitas realizadas na escola, cujo

objetivo estava em descrever a realidade observada por ele, no decorrer da inspeção, por meio da elaboração de relatórios.

O relatório escrito pelo inspetor deveria estar imbricado de normas e regras estabelecidas pelos órgãos administrativos do Estado que estipulavam as informações registradas, bem como a própria linguagem utilizada nesses documentos, uma vez que “era necessário cuidar para que toda a escrituração (...) fosse conforme as prescrições regulamentares” (ZAIA, 2010: 55), somente assim os documentos administrativos escolares teriam o caráter de prova.

A relação administrativa de cunho escolar era caracterizada pela verticalidade, ou seja, de cima (Estado) para baixo (Escola). Partindo desse argumento, compreende-se claramente que os relatórios descritos pelos inspetores não eram organizados por opção nas escolas, mas por obrigatoriedade (atribuída a função do inspetor pelo Regimento de 1924), uma vez que é essencialmente utilizado para comprovar o bom funcionamento por parte dos sujeitos que ali trabalham, além de dar resultados positivos ou negativos ao Estado (sendo Ele o que realmente faz uso dessas escriturações para responder aos seus interesses). Assim, o cumprimento do relatório se torna obrigatório, isto é, “havia a obrigatoriedade do registro, da comprovação pedagógica e administrativa, um proceder quase ‘naturalizado’ na prática escolar” (SILVA, 2010: 37) (Grifo da autora).

Assim, em 1930 e 1932, o inspetor escolar Luiz Ernesto Xavier, na incumbência de sua função, escreveu dois relatórios destinados ao Exmo. Prefeito Municipal de Rio Grande, Sr. Dr. Antônio Rocha de Meirelles Leite, com o objetivo de apresentar os trabalhos desenvolvidos pela Inspeção das Escolas Municipais de Rio Grande, expondo com fidedignidade o funcionamento da Instrução Primária do referido município, articulando o cotidiano visualizado em suas visitas, com possíveis sugestões para o avanço do sistema educacional no município.

Neste texto pretendemos investigar as propostas elaboradas pelo inspetor Dr. Luiz França Pinto, contidas no Regimento das Escolas Municipais do Rio Grande/RS, pelo Decreto n. 53 de 8 de julho de 1924, buscando compreender a organização do aparelho de inspeção, bem como, as delimitações estipuladas para o funcionamento da educação escolar. E, posteriormente, contrasta-las com a realidade educativa apresentada pelo inspetor Luiz Ernesto Xavier ³⁸⁴.

A metodologia utilizada é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental ³⁸⁵,

384A responsabilidade de levantar os dados tabulares quantitativos em relação à realidade escolar, para posteriormente enviá-los a prefeitura do município, estava sob o encargo do Inspetor Escolar e dos denominados Fiscais das Escolas, uma vez que o Inspetor Escolar deveria “rubricar os mapas mensais de matrícula e frequência, visados pelos subintendentes dos distritos rurais, remetendo-os ao Tesouro Municipal para o devido processo, acompanhados das folhas de pagamento” (INTENDENCIA, 1924, art. II/d: 07 – Grifos nossos) e, os Fiscais das Escolas, precisariam “vistar os mapas de matrícula e frequência, bem como os livros de escrituração das Escolas, indagando, antes, pelos meios regulares, se os mesmos expressam rigorosamente a verdade.” (Idem, art. IV/b, p. 08 – Grifos nossos). Nesse sentido, caso o professor não descrevesse a realidade com fidedignidade (“consentindo em quaisquer processos dolorosos a que recorram os professores, em irregular proveito próprio,”) poderia ser denunciado pelo Inspetor ao Intendente, logo que tivessem conhecimento sobre o fato (Idem, art. IV/b: 08).

385A ortografia utilizada na transposição da legislação foi organizada de forma atualizada para facilitar a leitura.

visto que esse é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

O Regimento das Escolas Municipais de Rio Grande proposto pelo Decreto n. 53 de 8 de Julho de 1924 e a realidade educativa presente nos relatórios do inspetor Luiz Ernesto Xavier em 1930 e 1932: da intenção ideológica a prática descrita

De acordo com o Regimento de 1924, o ensino no município de Rio Grande caracterizar-se-ia como leigo e gratuito (INTENDENCIA, 1924, art. VII: 09). Deveria funcionar em prédios próprios, casas alugadas, ou em casas tomadas por arrendamentos, desde que estas possuíssem entrada de luz e garantias de higiene, ou seja, “deverão ser instaladas em salas adequadas, de forma que a cubagem de ar corresponda abundantemente ao número de alunos matriculados” (Idem, art. V: 09).

Sob este aspecto, no relatório apresentado pelo inspetor Dr. Luiz Ernesto Xavier em 1930, percebe-se que das 28 escolas visitadas 06 eram situadas em salas próprias municipais, 07 em locais de ótimas condições (em todos os sentidos), 06 em salas de frente, 02 em salas alugadas, 03 em choupanas/palhoças, 01 situada em corredor apertado, 01 em prédio adaptado, 01 em casa de madeira e 01 em casa cedida gratuitamente para esse fim.

Esses dados podem ser visualizados de forma clara no quadro 01, cujo objetivo é apresentar de forma descritiva as instalações escolares relatadas no relatório do Inspetor Luiz Ernesto Xavier de 1930.

Tabela 1

Instalações das escolas e condições dos materiais, no município de Rio Grande RS, no ano de 1930, descrito no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier.

Escola	Descrição das Instalações Escolares
VII	No stand do Tiro nº 1, posto gratuitamente a nossa disposição. Acomodação ótima em todos os sentidos, faltando somente as patentes sanitárias que, segundo compromisso, devem ser instaladas pelo Município.
VIII	Nas proximidades do matadouro. Está dotada de material escolar moderno e funciona numa sala alugada, ampla, bem ventilada e com boa luz.
IX	Escola inaugurada em 23 de Abril no Porto do Rei, em sala alugada, ampla, com boa luz e bem ventilada. Possui regular material escolar e dispõe de retrete. Necessita de um filtro.
X	Localizada na rua General Abreu 180. Sala de frente com boa luz e ventilação, mas acanhada para o número de alunos. Esta dotada de material escolar sofrível.
XI	Localizada na Junção. Instalada num corredor apertado, sem ar e sem luz. Material escolar velho e imprestável. Pouca Higiene e asseio.
XII	Situada no Bosque Silveira. Instalada numa palhoça em péssimas condições de segurança e higiene. Pouco

	material escolar velho e imprestável.
XIII	Localizada na Marambaia. Pessimamente instalada numa casa de madeira em más condições. Providenciamos para uma melhor instalação desta escola, providencias que foram demoradas pela promessa da diretoria da Colônia de Pescadores de ali construir um prédio. Não se realizando este prometimento no próximo exercício, urge atender a essa escola. O material é velho e em más condições.
XIV	Localizada na Cancha da Aguada. Magnificamente instalada em próprio municipal que foi todo pintado e reparado este ano. Possui bom material escolar.
XV	Situada nos fundos da Ilha dos Marinheiros. Instalada em uma ampla sala, bem ventilada e com boa luz. Rigorosa higiene e asseio. Material escolar velho. Não tem quadro negro.
XVI	Localizado no Poester. Está instalada numa sala de frente em regulares condições de adaptabilidade. Material escolar regular. Higiene e asseio bons.
XVII	Localizada na rua Marechal Deodoro. Esplendidamente instalada em prédio feito apropriada para aula. Material escolar novo e em ótimas condições. Higiene e asseio rigorosos.
XVIII	Localizada na rua Boulevard 14 de Julho 254. Prédio adaptado ao colégio e dispendo de todos os melhoramentos sanitários. Um pouco acanhado, porém convenientemente aproveitado. Material escolar novo e moderno. Higiene e asseio rigorosos.
XIX	Localizada na rua Hydraulica. Instalada em sala de frente em boas condições e cedida gratuitamente pelo Centro E. S. Jorge, que também forneceu todo o material escolar novo e moderno. Está muito bem aparelhada esta aula. Higiene e asseio rigorosos. Esta aula foi inaugurada em 23 de abril.
XX	Localizada na rua Bolaxa. Mal instalada numa sala central acanhada e de pouca luz e pouca ventilação. Material escolar velho e em más condições. Higiene e asseio sofríveis.
XXI	Situada no Casino. Está instalada em sala de frente, muito acanhada para o número de alunos. Boa ventilação e luz suficiente. Material escolar antigo e imprestável. Higiene e asseio rigorosos.
XXII	Localizada no Banhados. Está muito bem instalada numa ampla sala de frente, porém não tem material escolar em condições. Asseio e Higiene rigorosos.
XXXIII	Localizada na Mangueira. Má instalada. Funciona numa choupana. Material escolar em péssimo estado.
XXIV	Localizado no Senades. Instalada numa sala de frente, com boa luz e boa ventilação, bem que um pouco acanhada. Material escolar antigo e em más condições. Higiene e asseio bons.
XXXI	Localizada no Povoado Novo. Pessimamente instalada numa sala de um próprio municipal, Pouco e imprestável material escolar. Nenhum asseio nem higiene.
XXXIV	Localizado na ilha da Torotama. Excelentemente instalada em ampla e bem iluminada sala. Material escolar antigo. Asseio e higiene rigorosos.
XL	Localizada no Cerrito.
XLI	Localizada no Tahim. Instalada numa ampla sala, com boa luz, de um excelente, mas muito mal cuidado próprio municipal. Pouca higiene e nenhum asseio. Material escolar antigo e mal conservado.
L/a.	Localizada na estação da Quinta. Instalada em próprio municipal em boas condições para o fim. Higiene e asseio rigorosos.
L/b.	Localizada na estação da Quinta. Instalada nas mesmas condições da anterior - em próprio municipal em boas condições para o fim. Higiene e asseio rigorosos.
LI	Localizada no Arraial (Saco da Quitéria). Esplendidamente instalada em prédio especialmente construído para a escola.
LII	Localizada na Ilha do Leonidio. Bem instalada em próprio municipal perfeitamente adaptável aos fins. Material antigo e em más condições. Higiene e asseio rigorosos.
LIII	Localizada em Belendengues. Instalada numa choupana em más condições. Material velho e em más condições. Higiene e asseio rigorosos.
LIV	Localizado na Paulista. Mal instalada. Possui péssimo material escolar. Higiene e asseio sofríveis.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier, no ano de 1930.

Os locais em que funcionavam as escolas possuíam qualidades, como: sala ampla e em boas condições (06 escolas/02 escolas), bem ventilada (06 escolas) e com boa iluminação (08 escolas). Porém, também apresentavam fatores nada aceitáveis pelo Regimento de 1924, tais como: péssimas condições de segurança, (02 escolas), instalações em más condições (05 escolas), sem ou com pouca iluminação (02 escolas), sem ou com pouca ventilação (02 escolas), faltando quadro negro (01 escola), faltando patentes sanitárias (01 escola) e faltando filtro para beber água (01 escola).

Essa realidade apresentada pelo inspetor denota o esforço inicial de uma educação formal, pois nesse ano estava se estabelecendo de forma articulada as bases de promoção da organização uniforme no ensino que, apesar de não ser adequada, era uma possibilidade inicial rumo ao desenvolvimento.

Em relação à matrícula e perfil do alunado, o Regimento das escolas municipais de Rio Grande de 1924, estabelecia que fossem admitidos para matrícula “indivíduos de quaisquer raças ou nacionalidades, desde que fossem maiores de oito anos. Nas Escolas Mistas não será permitida a permanência de alunos do sexo masculino maiores de 14 anos.” (Idem, 1924, art. XVI: 13). Desse modo, a matrícula seria requerida verbalmente ao professor pelos pais dos candidatos, todavia, aqueles “pacientes de enfermidades contagiosas ou infectocontagiosas” (Idem, 1924, art. XVIII: 14) não seriam aceitos no ato da matrícula.

Há um total de 1.016 alunos matriculados no ano de 1930 e 1.461 matriculados no ano de 1932 nas escolas públicas municipais. Apresenta-se assim um aumento de 445 alunos matriculados nesse período. Contudo observa-se que a frequência efetiva era bem menor, apenas 786 em 1930 e 1.195 em 1932. O relatório da prefeitura municipal do Rio Grande, referente aos anos de 1930, 1931 e 1932, mostrou que no ano de 1930 “funcionaram (...) 70 estabelecimentos de ensino primário, com matrícula global de 5.282 alunos e a frequência, também global, de 4.385, o que dá a percentagem de 83% de frequência sobre a matrícula e o excesso, sobre 1929, de 674 de matrícula e 612 de frequência³⁸⁶.” (PREFEITURA, 1937: 15). Já, no ano de 1931, “funcionaram (...) 73 estabelecimentos de ensino primário, com o total de 145 classes, acusando a matrícula de 5.591 alunos e a frequência média de 4.685.” (Idem, 1937: 82). No ano de 1932, a quantidade de matrículas nas aulas municipais realizadas foi similar ao de 1931, segundo o relatório “funcionaram 27 escolas urbanas e rurais, com 31 classes, apresentando a matrícula o total de 1.142 alunos e atingindo a frequência de 875, o que dá uma percentagem de 76%, mas 6% do que a percentagem oferecida pelos colégios elementares e menos 1% do que os colégios particulares.³⁸⁷” (idem, 1937: 145).

Esses dados mostram a diferença entre os números de matrículas efetivadas e o número de alunos que realmente frequentavam as salas de aula. Todavia, o Prefeito Antonio Rocha de

386Segundo o relatório da prefeitura municipal de Rio Grande referente ao ano de 1930: “Os dados das 28 escolas primárias que funcionaram no transcurso do exercício em relato acusam a matrícula total de 981 alunos e a frequência de 777. Os mesmos dados, comparados com os do exercício anterior, demonstram vantagens na média de frequência sobre a matrícula. Os resultados dos exames atestam também acentuada melhora no aproveitamento. As escolas estaduais subvencionadas pelo Município, em número de 7, acusaram, no ano, a matrícula de 204 alunos e a frequência de 158. As particulares subvencionadas, no mesmo número, 1.133 e 986, respectivamente. Os Colégios Elementares Juvenal Miller e Bibiano de Almeida, e mais 6 Aulas Isoladas, 1.614 e 1.284. Os estabelecimentos particulares, total de 21, 1.350 e 1.180.” (PREFEITURA, 1937:14-15).

387Segundo o relatório da prefeitura municipal de Rio Grande referente ao ano de 1932: “Foram mantida as subvenções escolares concedidas ao Colégio Santa Joana d’Arc, ao Liceu Salesiano Leão XIII, à Liga da Educação do Município do Rio Grande, à Biblioteca Rio-grandense e à escola da Sociedade Águia Branca, estabelecimentos que reservam grande porção de lugares gratuitos para alunos pobres, indicados pela Prefeitura Municipal...” (PREFEITURA, 1937: 145-146).

Meirelles Leite apresentava, em seu relatório de 1932, reais preocupações e intenções de mudanças, na medida em que o mesmo afirmava:

Dentro das possibilidades orçamentárias e consultando os interesses crescentes da população, procuramos manter eficientemente o nosso aparelhamento escolar, focalizando nossa atenção no problema capital da frequência, um dos fatores predominantes da falibilidade da escola primária, quer na cidade, quer na campanha.

Esse mal, oriundo do lar, tem sido combatido indiretamente, valendo-nos de meios que tornam a escola um centro de atração para a criança, de forma a vencer a resistência dos pais insuficientemente instruídos para darem à escola o papel de real importância que ela tem no progresso e felicidade dos povos.

Assim, temos melhorado o ambiente escolar, temos cuidado de selecionar o professorado, além de implantar nas aulas motivos de fixação, para provocar a assiduidade do aluno.

Até certo ponto temos colhido algum resultado, pois os algarismos crescem de ano para ano.

Não é, entretanto, um movimento espontâneo como deveria ser, se os lares, nos meios onde funcionam as escolas municipais, tivessem uma noção mais exata do valor da instrução.

Em 1932, não obstante funcionarem 2 aulas menos do que em 1931, os totais quase se nivelam, pelo aumento da matrícula e da frequência. (Idem, 1937: 145).

O relatório do Inspetor, de 1932, preocupava-se com a relação entre matrículas e a permanência efetiva dos alunos nas escolas. Advertia que apenas transformar/mudar o aparelhamento escolar e, seus profissionais (professores), não era o suficiente para a obtenção do êxito nas escolas do município de Rio Grande, visto que a deficiência no aparelhamento escolar estava muito além dos muros das instituições de ensino. Estava na sociedade e sua ideologização de direitos.

O inspetor descreveu, em seu relatório do ano de 1932, sobre esse cenário apontando que:

Depois de uma experiência de três anos, depois de exercitar e pôr em cheque excessos de dedicações pessoais, depois de melhorar o professorado e o ambiente escolar, chegamos à conclusão dolorosa de que, no meio em que atuam as escolas municipais, o mais essencialmente ignorante que imaginar se possa, a escola será sempre um tonel das Danaides. Será uma cousa improdutiva, sem sequencia lógica e longe de preencher sua verdadeira finalidade, porque não tem o menor controle sobre a criança, que frequenta a escola quando quer, isto com o apoio dos pais que se prevalecem do menor pretexto para retirar definitivamente seus filhos do colégio. Para sermos mais verdadeiros devemos dizer que os pais consideram a escola como inimiga de seus interesses, pois lhes rouba o escasso capital-trabalho que os filhos, representam. (RIO GRANDE, 1932: 01).

A ausência de discussões sobre a obrigatoriedade do ensino e a prática do trabalho infantil presentes no município de Rio Grande, em 1932, são temas que agora ganham a preocupação do inspetor escolar, visto que a eles são atribuídos o insucesso escolar que ainda pairava no município de Rio Grande.

As discussões, no campo da educação nesse período, apresentam divergências em relação à ideia de uma democratização do ensino como fio condutor para o acesso a escolarização. Nesse sentido, o direito a educação nasceu de uma conjuntura histórica pautada nas formações sociais e que se estabeleceria por três patamares: 1. O ensino é direito público quando todos tem acesso à escola pública; 2. A educação é um direito público quando tem uma exigência para a qualidade do ensino e uma abertura para as ideias democráticas; e, 3. O direito a educação pública é feito

mediante padrões curriculares nas escolas e o estabelecimento de patamares de prioridades pautados na justiça distributiva. (BOTO, 2005).

O fato é que o município de Rio Grande era um local que apresentava grande atividade industrial e portuária o que implicou na procura por mão-de-obra barata, no caso mão-de-obra infantil. Essa possibilidade de trabalho fez com que muitas famílias (proletárias) retirassem seus filhos da escola para poder incrementar o orçamento doméstico.

Apesar de várias tentativas para colocar em vigor uma obrigatoriedade na participação do ensino, foi somente com a Constituição de 1934 que se estabeleceu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, ou seja, a Educação como direito de todos e dever do Estado.

A caracterização dos professores: produtividade e inadequações

A ênfase atribuída ao professorado é caracterizada no Capítulo V, VI e VII, do Regimento das Escolas Municipais de 1924, uma vez que define o perfil desse profissional com relação às habilidades e competências que deveriam possuir para trabalhar na docência, bem como, a delimitação de valores em relação aos vencimentos e possíveis contratações de candidatos a cadeiras vagas. Segundo o Regimento de 1924, os professores poderiam ser efetivos ou contratados, sendo que “consideram-se efetivos os que tiverem títulos de nomeação por Ato do Governo do Município. Os demais farão contrato com a Intendência.” (INTENDENCIA, 1924, art. X: 10).

As funções e deveres designados aos professores contratados e efetivos eram as mesmas, na medida em que o Regimento das Escolas Públicas Municipais de 1924 determinava que:

Art. XI – Tanto os professores efetivos como os contratados têm por dever:

a) Manter ininterrupto o funcionamento das Escolas, durante o período letivo, não podendo abandonar as suas funções, salvo ordem do Governo do Município ou da Inspetoria, em objeto de serviço.

Não serão concedidas licenças, com exceção dos casos em que, por doença ou outro motivo poderoso, deixarem os professores, na regência das Escolas, substituindo-os, pessoas idôneas, a juízo do Inspetor, passando as mesmas a perceberem os vencimentos dos licenciados, durante o impedimento destes.

b) Executar fielmente os programas de ensino.

c) Agir, empenhadamente, junto aos chefes de família, exortando-os a instruírem a prole, fazendo-lhes sentir os prejuízos do analfabetismo, sendo, neste esforço, dedicadamente prestigiados pelos subintendentes dos respectivos distritos.

d) Fazer preleções sobre as vantagens da instrução, sempre que houver atos solenes nas sedes dos seus distritos, aproveitando, para tão nobre objetivo, o concurso popular.

e) Ser carinhoso e persuasivo com os alunos, inculcando-lhes o gosto pelo estudo e a compreensão dos seus direitos e deveres cívicos.

f) Remeter à Inspetoria, até o dia cinco de cada mês vencido, os mapas em que deverão, com absoluta verdade, dizer da matrícula e frequência média da Escola, responsabilizando-os o poder competente por qualquer dolo que cometerem.

g) Cumprir, solícitamente, as instruções baixadas pela Inspetoria. (INTENDENCIA, 1924, art. XI/a – g: 10-11).

O relatório do Inspetor Luiz Ernesto Xavier de 1930, revelava forte preocupação com o

perfil profissional dos professores responsáveis pelas escolas do município. Nas visitas realizadas pelos fiscais escolares, ficou claro a realidade em que se encontravam muitos desses docentes em atividade, cujas deficiências eram consideradas preocupantes devido à presença de professores leigos, quase semianalfabetos, sem energia e vocação para o magistério e que se encontravam em pleno exercício da docência.

Muitas escolas foram descritas pelo inspetor como improdutivas. O seu relatório de 1930 apresentava a relação nominal de todos os professores que faziam parte dessas instituições consideradas impróprias e concluiu que todos eles trabalhavam em escolas isoladas. Com base em suas observações, Luiz Ernesto Xavier, aponta que o ensino ministrado nas escolas unitárias/isoladas não apresentava as competências didáticas requeridas. Pode-se constatar que essa condição adveio do Decreto n. 3.898, de 04 de outubro de 1927, que possibilitou a entrada de pessoas “inabilitadas” para o magistério caso não houvesse professores efetivos para exercê-lo. Essas pessoas seriam indicadas pelo Secretário nas aulas com a frequência média de 40 alunos por professor.

Desse modo, o relatório de 1930 é muito claro em relação a não aceitação do modelo de escolas isoladas, visto que elas eram consideradas, pelo inspetor, como “uma anormalidade pedagógica (...). Constituía um desperdício formidável de energia e tempo, incompatível com a vertiginosidade da vida moderna e com seu nível de mentalidade.” (RIO GRANDE, 1930: 05). O movimento para suprimir as escolas isoladas se justificava, também, pela dificuldade de realização de uma fiscalização eficiente nessas instituições por parte dos fiscais escolares.

O Decreto nº 3.898, de 04 de outubro de 1927, nos artigos 8º até o 10º, instituía a organização das escolas isoladas com o objetivo de padronizar essas instituições. Foi estabelecido que essas escolas seriam destinadas para alunos do sexo masculino, feminino ou ambos os sexos (mistas), sendo que se não tivessem escolas mistas, somente os delegados escolares poderiam autorizar a matrícula de meninas em colégios masculinos e vice e versa. O número de escolas seria estabelecido mediante as portarias expedidas pelo Secretário do Interior, que instituiriam os locais e o número de escolas que cada município possuiria. O artigo 9º institui a frequência regular de alunos que cada instituição deveria ter, sendo: “45 alunos nas escolas urbanas, de 40 nas suburbanas, de 30 nas das povoações e de 15 nas demais.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927: art. 9º). Assim, se não existissem números de alunos o suficiente a escola seria transferida, mas se tivesse o número de alunos só que infrequentes, os professores é que seriam removidos. Essa exigência remetia a confecção de muitos relatórios com dados enganosos para evitar que as escolas fossem fechadas.

No espaço escolar estão presentes situações repetitivas e homogêneas, mas que se transformam pelas representações do cotidiano daqueles que a praticam, por meio de conflitos,

tensões, lutas e relações. Esses acontecimentos impulsionam o surgimento de concepções novas que criam artimanhas para burlar o que foi imposto, assim os docentes inventam táticas/maneiras para se portar e agir dentro do contexto escolar, permanentemente, em uma jogada de apropriação e re-apropriação.

Essa prática foi descrita no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier que apresentou o caso do professor Carlindo Lélío de Figueiredo, nomeado em 1927, responsável pela escola XL, localizada no Cerrito. Segundo o Inspetor, esse docente era considerado um analfabeto, inútil e incompetente cuja atuação era completamente nula, visto que a frequência média dessa aula era de 16 alunos, sendo que “9 da família Arrieche e 6 filhos do regente, os quais, ainda não a frequentam diariamente” (RIO GRANDE, 1930: 17). Além da pouca realização de matrículas efetiva na escola, o docente não apresentava honestidade em seus dados constados nos mapas de frequência escolares.

Não se pode negar que os docentes quando preenchiam os mapas de frequência/estatística criavam táticas e estratégias de preenchimento para burlar o que não deveria ser dito/mostrado, a fim de garantir a sua sobrevivência profissional. Desse modo, eles instituíaam, de igual forma, práticas de classificação e hierarquização dos sujeitos, bem como da infância, do trabalho docente e do exercício profissional com viés escolarizado. A pena para o preenchimento inadequado desse instrumento tabular seria a demissão. Isso foi proposto pelo inspetor escolar Luiz Ernesto Xavier ao professor Carlindo Lélío de Figueiredo, porém, não efetuado, visto que no relatório do ano seguinte (1932), o professor constaria nas atividades normais (apesar da observação com o mesmo conceito do ano anterior).

Dessa forma, pode-se constatar que além da não aceitação do modelo de escolas isoladas (devido à inadequação das salas de aula, a falta de presença do diretor, a aceitação de docentes não habilitados, a dificuldade de fiscalização, e etc.) existia a falta de honestidade na realização da escrituração dos mapas de frequência elaborados pelos professores. Ademais, existiam várias outras ocorrências detectadas pelo inspetor em suas visitas, como: “casos radicados de rotina, cristalização e inércia que resistem as panaceias, quando não são casos de resistência escudados em pretensas proteções políticas. Estes são os piores porque tiram a paciência do aparelho fiscalizador fomentando a indisciplina no meio” (RIO GRANDE, 1930: 01). Além de regentes quase semianalfabetos, “sem energia, sem vontade e sem a menor propensão para o magistério, são casos líquidos de incapacidade para as funções”. (Idem: 02).

Nesse sentido, uma das funções primordiais do inspetor escolar era a prática de visitas nas escolas. Dentre vários fatores que precisariam ser observados (escrituração escolar, frequência, assiduidade docente, métodos de ensino e castigos, entre outras coisas) o que ganhou maior visibilidade pelo inspetor Luiz Ernesto Xavier, no ano de 1930, foi o professorado (considerado como aquele de quem depende o êxito do processo educativo). Desse modo, o inspetor no desejo

de mostrar ao Prefeito Municipal a produtividade e as inadequações das instituições de ensino, lança uma apreciação especificada de cada professor com observações e dados relativos ao seu desempenho. Essa caracterização pode ser visualizada no quadro 02:

Tabela 2

Caracterização dos professores, no município de Rio Grande - RS, no ano de 1930, descrito no relatório pelo inspetor Luiz Ernesto Xavier.

Escola	Professor Regente	Observações do Professor
VII	Eugenio Carneiro	Moço ativo, competente, formado em odontologia e com decidida vocação para o magistério.
VIII	Laurinda de Macedo Xavier	Moça de apreciável instrução, com decidida vocação para o magistério e grande honestidade profissional. Produziu excepcionalmente, pois essa aula foi inaugurada em setembro.
IX	Firmino de Paula Carvalho	Moço instruído, estudioso, ativo e dedicado as funções. Produziu bastante.
X	Yonne Cadaval	Moça preparada, ativa e estudiosa. Dedicada a profissão. Trabalhou e produziu muito desde Setembro, quando tomou conta da aula.
XI	Mercia Silveira	Não tem preparo, vocação, nem vontade de trabalhar. Escola inócua e improdutiva.
XII	Manoelita Mascarenhas	Nas mesmas condições da anterior - Não tem preparo, vocação, nem vontade de trabalhar. Escola inócua e improdutiva.
XIII	Luiz dos Santos Hartung	Possui algum preparo e grande prática do magistério. Não é, porém, sadio, razão por que não produz em relação. Trabalha, porém, suficientemente.
XIV	Alcemira F. de Carvalho	Moça ativa e dedicada ao mister. Possui regular instrução e é estudiosa. Produziu muito.
XV	Guilhermina Gouveia	Velha regente, muito trabalhadora e dedicada a sua escola. Supre com força de vontade, esforço e assiduidade, o seu pouco preparo. Produziu muito.
XVI	Alice L. Pereira	Possui algum preparo, tem alguma prática do magistério, mas é um elemento que não produz isoladamente. O ano passado assim sucedeu e este ano o resultado de sua aula foi nulo.
XVII	Edith Nunes	Nas mesmas condições da anterior - Possui algum preparo, tem alguma prática do magistério, mas é um elemento que não produz isoladamente. O ano passado assim sucedeu e este ano o resultado de sua aula foi nulo.
XVIII	Maria Machado Ignez Santos Dinah Machado	Moças formadas pelo nosso Ginásio e com decidida vocação para o magistério. Escola experimental correspondeu perfeitamente as esperanças que nelas depositávamos. Sua atuação constituiu um verdadeiro êxito em material de instrução primário, fornecendo um seguro ponto de apoio para orientarmos nossa diretriz em relação as escolas da cidade, confirmando, ao mesmo tempo, a necessidade de transformar nossas escolas em graduada e colocarmos a frente das classes pessoas competentes e, principalmente, com vocação para o magistério.
XIX	Syr Tiellet	Possui todas as qualidades para o magistério. Tem o primeiro ano da Escola Complementar de Pelotas.
XX	Julia Pinheiro da Cunha	Senhora nervosa e doentia. Pouco preparo e bastante desinteresse pela aula. Preocupa-se mais com os seus negócios particulares que progridem muito.
XXI	Dolores Silva Garcia	Senhora de algum preparo, estudiosa, trabalhadora e dedicada a sua profissão. É muito carinhosa com os alunos.
XXII	Maria Rosca Guerreiro	Muito trabalhadora e dedicada a sua aula. Melhorou muito o seu preparo. É estudiosa.
XXXIII	Julieta Costa	Moça muito dedicada a sua aula, estudiosa, porém de pouca capacidade retentiva. Grande honestidade profissional. Melhorou em relação ao ano anterior.
XXIV	Herminio R. Oliveira	Moço ativo, estudioso e trabalhador. Dedicado a sua escola.
XXXI	Bernardino Rodrigues	Velho com algum preparo, porém sem nenhuma vontade de trabalhar. Não se interessou, como no ano passado, pela sua escola. Não produziu absolutamente nada.
		Antiga regente reverteu ao quadro em 15 de setembro. Funcionou somente

XXXIV	Marietta de Carvalho	03 meses, demonstrando, pelos resultados, que continua sendo uma excelente professora.
XL	Carlindo L. Figueiredo	Insisto pela demissão desse regente cuja atuação é perfeitamente nula, pois é completamente analfabeto.
XLI	Aurora Cadaval	Velha professora completamente ignorante. Sua aula, este ano retrogradou e a frequência decresceu muito, pois, este ano só foi ajudada por uma das filhas, justamente a mais falha de preparo.
L/a.	Julieta de Azambuja	Produziu menos do que em 1929. Não fez progresso. É, entretanto, elemento que pode produzir sujeito a uma direção imediata.
L/b.	Dalva N. Nicola	Nas mesmas condições da anterior - Produziu menos do que em 1929. Não fez progresso. É, entretanto, elemento que pode produzir sujeito a uma direção imediata.
LI	Inah Silva Soares	Produziu muito pouco, demonstrando uma grande perda de interesse pela escola. Nota-se desleixo, falta de higiene e asseio.
LII	Pedro P. Neves	Justificou o conceito de trabalhador que lhe atribuímos o ano passado. Produziu bastante.
LIII	Dinah V. Neves	Prevalece o mesmo conceito do ano passado: desinteressada de sua escola.
LIV	Marina Santos	Desmereceu muito da classificação conquistada o ano passado. Não progrediu em razão de haver se dedicado demasiadamente aos interesses particulares.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier, no ano de 1930.

No relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier estava descrito a relação especificada de 28 escolas, dentre esses dados, o quadro 02 demonstrou que existiam 28 professores regentes, sendo 06 do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Constata-se, portanto, a presença maciça das mulheres nas instituições de ensino no município de Rio Grande, uma vez que o suporte ideológico da feminização docente colocavam as mulheres como “naturalmente portadora das qualidades que se deseja reproduzir em cada cidadã/o trabalhador/a, o que foi fundamental para a sua projeção no século XIX, enquanto mãe e professora” (PEREIRA; CALDAS; CRUZ, 2010: 03). O argumento discursivo que a legitima como professora não é, portanto, “o elemento intelectual, mas seus ‘instintos’ maternos, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação; enfim a maternidade é coração e sentimento. A imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora” (Idem)

No Regimento das Escolas Municipais de Rio Grande de 1924, no artigo XI, era estabelecido que o professor fosse “carinhoso e persuasivo com os alunos” (INTENDENCIA, 1924, art. XI/e: 11). Essa prática, juntamente com a categoria da vocação (dom), adentra nas escolas ao lado da feminização docente e a permissão de pessoas leigas para o ensino.

De 28 professores analisados no relatório do Inspetor escolar do ano de 1932, 02 foram descritos como sem vocação para o magistério e 15 como dedicados a profissão, sendo que destes apenas 04 eram formados (01 em odontologia e 03 no Ginásio), 01 possuía o primeiro ano da escola complementar (que tinha sido cursada em Pelotas) e o restante não apresentava formação, no entanto, o inspetor descreveu 07 profissionais como possuidores de alguma instrução (ou preparo), 01 como detentor de toda qualidade para o magistério e 02 como aqueles que tinham uma apreciável instrução, sendo que apenas 03 foram considerados sem preparo. Assim, a falta de

formação era evidente nas escolas de Rio Grande.

No relatório do ano de 1932, foi proposto ao professorado, para sanar com essa debilidade na formação, a obrigatoriedade na participação dos cursos elementares para os professores em ofício. Essa medida seria imposta aos regentes que possuíssem “10 anos de exercício, facultando-se a prestação do curso em 05 anos e aplicando-se a pena de demissão aos regentes que, findo esse prazo, não tenham obtido seu diploma de professor complementarista”. (RIO GRANDE, 1932: 03). Esses docentes do município de Rio Grande se matriculariam no Colégio Elementar Joana D’arc. Quem se matriculasse teria a vantagem de receber durante as férias os vencimentos integrais para aqueles que fossem aprovados nos exames e, também, se tornariam efetivos os docentes regentes que obtivessem o diploma do curso complementar. Essa medida deveria “entrar em vigor em 1931 (...). Em janeiro de 1932, todos os professores municipais se (achariam) cursando o 1º ano complementar.” (RIO GRANDE, 1930: 03). Os que se negassem a estudar nas escolas complementares teriam por punição a demissão. Todavia, apesar dessa proposta ter sido descrita no relatório, não se verificou sua efetivação na prática nos documentos posteriores.

Em relação ao exercício dos docentes na instrução primária, no ano de 1930, o inspetor descreveu apreciáveis práticas como: dedicado ao magistério (15 professores), estudioso (08 professores), muito trabalhador (05 professores), ativo (04 professores), honesto profissionalmente (02 professores), assíduo (01 professor), competente (01 professor), preparado (01 professor) e carinhoso com os alunos (01 professor). Mas, também descreveu práticas que julgava ser necessário sanar, como: sem vontade para trabalhar (04 professores), desinteressado (02 professores), preocupado mais com os negócios particulares do que com sua escola (02 professores), nervoso (01 professor), analfabeto (01 professor), ignorante (01 professor), desleixado (01 professor), com falta de higiene e anseio (01 professor).

Assim como existiam professores com formação e dedicação ao magistério, de igual forma, havia os docentes sem preparo e mais preocupados com os seus negócios do que com suas aulas. Essa realidade expressou-se na qualidade do ensino, cujo relatório descreveu escolas com alta produtividade (07 escolas) e escolas que produziram pouco (01 escola), menos (03 escolas), nada/nulo (04 escolas) ou simplesmente foram consideradas improdutivas (02 escolas) pelo inspetor.

A prática do exame: produtividade, classificação e controle por meio dos vencimentos docentes – a busca por resultados

A prática avaliativa por meio dos exames foi uma ferramenta muito empregada nas escolas do município de Rio Grande com o objetivo de verificar tanto o aproveitamento dos alunos como a

qualidade do ensino proferido pelo docente no exercício do magistério. A avaliação é entendida como um instrumento indispensável utilizado para medir (mencionar) os conhecimentos já alcançados pelos discentes no que tange as competências elencadas pelo sistema escolar, ou seja, verificar e identificar o rendimento construído pelo aluno no seu processo teórico e prático. Desse modo, a avaliação “revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto do percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem” (INSTITUTO, 2010: 23). Portanto, a avaliação se torna um instrumento diagnóstico, para aferir tanto a aprendizagem como a qualidade do ensino e, por meio de seus resultados, apresentar uma proposta de melhorias a educação formal.

Os exames avaliativos realizados nos anos de 1930 e 1932, no município de Rio Grande, objetivavam respostas prontas e memorizáveis a fim de atender aos dispositivos estatísticos de cunho governamental. Nesse sentido, os responsáveis pela organização e realização dos referidos exames, segundo o Regimento das Escolas Municipais de 1924, eram: o Inspetor Escolar juntamente com os fiscais das escolas.

Portanto, aos fiscais das escolas foi requerido que assistissem “sempre que lhes for possível, aos exames de encerramento do ano letivo, o que lhes será previamente comunicado pelo Inspetor” (INTENDENCIA, 1924, art. IV/d: 09) e, ao Inspetor Escolar, ficou a responsabilidades no sentido de:

b) Proceder, no fim de cada ano letivo, a exames de encerramento dos trabalhos escolares, presidindo a comissão examinadora.

A comissão compor-se-á de três membros que poderão ser docentes do Ginásio Municipal Lemos Junior, professores municipais ou quaisquer outras pessoas competentes, designados aqueles ou convidadas estas pelo Inspetor.

Em qualquer caso, o presidente da comissão indicará o menos idoso dos examinadores para, na qualidade de secretário, lavrar a respectiva ata.

Não podendo o Inspetor examinar, no conjunto ou em partes, as Escolas, designará, dentre os membros do corpo docente do Ginásio Municipal Lemos Junior ou do professorado municipal, efetivo ou contratado, um que lhe mereça inteira confiança para presidir à comissão examinadora.

Apresentado o relatório dos trabalhos ao Governo do Município e sendo o mesmo aprovado, receberá o Inspetor a gratificação que for fixada pelo Intendente.

Ao Inspetor ou a quem o substituir na presidência da comissão examinadora, será abonada uma diária, estipulada pelo Intendente para despesas de viagem e manutenção. (INTENDENCIA, 1924, art. II/b: 06-07).

Os exames eram organizados tomando como parâmetro o Regulamento da Instrução Pública promulgado pelo Decreto de n. 3898, de 04 de outubro de 1927, cuja realização deveria ocorrer na presença de três membros nomeados pelo diretor com o início no primeiro dia útil da segunda quinzena de novembro. (RIO GRANDE DO SUL, 1927: art. 51º). Os mesmos seriam realizados por matérias curriculares, com provas escritas e orais, cuja temática seriam sorteadas na hora. As provas dos exames teriam a classificação de “ótimas, boas, regulares, sofríveis, más e nulas, correspondendo a essas notas os seguintes algarismos: 5, 4, 3, 2, 1 e 0.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927: art. 55º). O aluno que na prova escrita obtivesse a nota inferior a 2,5 seria considerado

inadequado e, portanto, não poderia participar da avaliação oral (além de ser reprovado).

Em relação ao aproveitamento dos alunos nos exames, o relatório do inspetor escolar Luiz Ernesto Xavier do ano de 1930, expôs com detalhes o rendimento de cada escola em relação às notas alcançadas. Também foram referendadas as relações de aproveitamento dos estudantes especificando o número de matrículas efetuadas, a frequência média, a porcentagem de produtividade conseguida e a classificação de cada escola em relação ao nível de desempenho. Esses dados estão presentes na tabela 03.

Tabela 3

Observações, frequências e média nos exames dos alunos, no município de Rio Grande - RS, no ano de 1930, descrito no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier

Escola	Número de matrícula	Frequência média	Frequência nos exames	Produtividade	Classificação
VII	21	20	Não realizou	Não consta	Não consta
VIII	40	31	33	109%	Excepcional
IX	36	29	27	80%	Ótima
X	51	40	39	92%	Ótima
XI	18	12	14	21%	Péssima
XII	22	13	05	10%	Péssima
XIII	40	30	34	45%	Má
XIV	56	35	53	80%	Ótima
XV	39	26	39	76%	Boa
XVI	38	33	27	35%	Má
XVII	38	33	33	70%	Boa
XVIII	90	80	82	100%	Ótima
XIX	36	29	31	73%	Boa
XX	32	26	29	62%	Regular
XXI	40	28	36	90%	Ótima
XXII	30	26	22	88%	Ótima
XXXIII	25	18	24	60%	Regular
XXIV	36	27	30	78%	Boa
XXXI	39	25	10	40%	Má
XXXIV	43	35	37	73%	Boa
XL	16	16	Não realizou	Não consta	Não consta
XLI	32	25	16	16%	Péssima
L/a.	42	35	30	70%	Boa
L/b.	33	24	22	75%	Boa
LI	36	25	24	52%	Regular
LII	35	25	33	90%	Ótima
LIII	14	12	12	66%	Regular
LIV	38	28	22	77%	Boa

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no relatório do inspetor Luiz Ernesto Xavier, no ano de 1930.

O quadro 03 nos apresenta, primeiramente, a relação do número de alunos que frequentavam as escolas no município de Rio Grande, sendo que de 28 escolas tabuladas 03 tinha entre 11 a 20 alunos, 04 possuíam entre 21 a 30, 16 continham entre 31 a 40, 02 entre 41 a 50, 02 entre 51 a 60 e 01 possuía 90 alunos. Portanto, constata-se que a maior parte das escolas tinham

matriculado entre 11 a 50 alunos, dando um total de 25 escolas, o restante apresentava maior número de estudantes matriculados (entre 51 a 90), porém, eram poucas as instituições que detinham essa estatística (03 escolas).

O inspetor escolar na tentativa de conseguir melhores resultados nos exames dos alunos e assiduidade propôs no ano de 1930, ao Presidente do município, que os salários dos docentes fossem distribuídos conforme o rendimento alcançado pelos discentes. A soma total dos pontos dividida pelo número de alunos que entrassem em exame determinaria a porcentagem e serviria para o cálculo dos vencimentos.

Várias eram as propostas persuasivas apresentadas aos professores para que seu trabalho fosse realizado com qualidade e assiduidade, além dos mecanismos de fiscalização que fazia parte do seu cotidiano em ofício. O fato é que o ano de 1930 foi caracterizado, no relatório do inspetor escolar, como um ano de ganhos para o ensino no município de Rio Grande.

A diferença a favor de 1930 é já digna de menção, pois, em 1929, de 705 alunos que entraram em exames, 24% apresentaram-se em más condições. Este ano, apesar de maior rigor nos exames, em 806 alunos a percentagem dos reprovados foi somente de 13%. Ganhamos 11%, sendo de notar que este apreciável descenso de percentagem é oriundo do elemento hábil, instruído e devotado que conseguimos chamar ao quadro de regentes no exercício. (RIO GRANDE, 1930: 08).

O relatório do inspetor escolar, mostra de forma quantitativa e qualitativa a realidade das escolas em um determinado momento histórico. As políticas de regulação e controle são fatores presentes no perfil desse trabalho, uma vez que no ano de 1932, o relatório do Inspetor Luiz Ernesto Xavier apresentava uma evolução expressiva na qualidade do ensino em detrimento dos resultados alcançados na avaliação, sendo que relatavam um avanço de qualidade considerável em vista do ano de 1930, visto que das 36 escolas analisadas 20 delas obtiveram cerca de 71% a 100% de acertos nos exames, ou seja, 55,5% de todas as escolas do município de Rio Grande alcançaram bom desempenho na realização dos exames realizados. Apenas 04 escolas (11,1%) obtiveram uma atuação considerada péssima, ou seja, de 30% a 50% de acertos, o restante das outras três escolas obtiveram de 51% a 70% de acertos (regulares).

Portanto, com base nos dados relativos a produtividade alcançada na realização dos exames, constatou-se que das 36 escolas 08 delas foram consideradas, pelo inspetor escolar em 1932, com conceito “ótimo”, 04 foram conceituadas como “Muito Boa”, 13 como “Boa”, 06 como “Regular” e 05 como “Péssima”. Desse modo, 69,4% de todas as escolas do município de Rio Grande descritas, no relatório do inspetor escolar Luiz Ernesto Xavier, do ano de 1932, foram consideradas de ótima, muito boa e boa qualidade no ensino, 16,6% das escolas foram classificadas como regulares e 13,8% das instituições receberam a categorização de péssimas.

Esse avanço na qualidade do ensino omitia o inconveniente da evasão escolar. Uma

proposta oferecida pelo inspetor escolar para sanar com o abandono dos estudantes nas escolas foi a realização de uma ação organizativa conjunta, realizada pelos municípios, com o objetivo de pressionar o Estado do Rio Grande do Sul para formular um decreto de lei que proibisse categoricamente qualquer espécie de trabalho assalariado a menores de 10 anos, bem como, “não seja permitido o engajamento de menores de 14 anos, em qualquer espécie de serviço, sem apresentarem certificado de curso primário.” (RIO GRANDE, 1932: 02).

O inspetor acreditava que a efetivação de um projeto de lei que oferecesse a obrigatoriedade no ensino para os menores de idade solucionaria o sério problema na defasagem do ensino vinculada às crianças dos meios proletários. Essa afirmação do inspetor é apenas um fio condutor para as iniciativas da concepção de direito de ser criança (direito do menor e adolescente).

Considerações Finais

O relatório do Inspetor Escolar Luiz Ernesto Xavier, do ano de 1930 e 1932, apresentava uma realidade diferente do proposto pelo Regimento das Escolas Municipais de 1924, uma vez que expunha as debilidades quanto a formação dos professores, a carência de espaço propício ao ensino, ao alto índice de evasão escolar, entre outros fatores. Todavia, entende-se que o Regimento foi uma proposta de cunho idealístico para a promoção de uma organização uniforme no ensino das escolas do município de Rio Grande.

Nesse sentido, a figura do inspetor escolar se mostrou fundamental na orientação e organização do Regimento de 1924, bem como sua efetiva orientação nas escolas quanto ao cumprimento da legislação educacional vigente a fim de organizar o trabalho dentro das instituições, uma vez que ele avalia o desempenho da escola e participa do planejamento dos instrumentos de avaliação e do currículo, além de tabular os resultados da avaliação institucional e elaborar um relatório com os dados obtidos para o órgão responsável pela educação no Município de Rio Grande.

O Decreto n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927) atribui à função de inspetor escolar um diálogo intervencionista com o professor (pela primeira vez citado nas políticas públicas educacionais como função do Inspetor), uma vez que a ele foi conferido o papel de cuidar tanto da esfera administrativa como também da pedagógica. O artigo 100º estabelece que o Inspetor Escolar teria desempenho tanto técnico como administrativo, visto que ele “dará aos professores, em face do que observar, instruções sobre falhas na técnica do ensino, chamando-lhes atenção para o que de irregular ocorrer” (RIO GRANDE DO SUL, 1927: art. 100º).

De forma que coube ao Inspetor Escolar supervisionar a aplicação da perspectiva administrativa de cunho pedagógico em conjunção com as políticas hegemônicas (positivistas) por

meio do apoio, controle, supervisão e acompanhamento nas instituições escolares, das orientações políticas, pedagógicas e administrativas estabelecidas para a educação no Estado do Rio Grande do Sul e, em específico, para o Município de Rio Grande. Esse profissional deveria “desenvolver competências administrativas, técnicas e políticas para o exercício das funções de acompanhamento, apoio, supervisão, controle e avaliação das instituições escolares.” (INSTITUTO, 2010: 03-04).

Uma das grandes dificuldades inerente ao cargo de inspetor escolar, no município de Rio Grande, na década de 1930, relacionava-se a aptidão que ele deveria possuir, tanto no campo administrativo como no campo pedagógico, de uma forma a contemplar propostas específicas vinculando as reformas educacionais às técnicas da própria administração operacional e organizacional de uma instituição. Como o inspetor escolar, no município de Rio Grande, possuía por designação cuidar tanto do administrativo como também do pedagógico, ele acabaria sobrecarregando-se no trabalho e, por sua vez, não conseguiria atender as duas funções com total desenvoltura, ficando mais prejudicado o campo pedagógico.

Referências

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismo. **Edu. & Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). In: **Cadernos de Educação -FaE/PPGE/UFPel-** Pelotas: p. 55-69, jul./dez., 2008.

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS. **Gestão Escolar Integradora**. Apostila 5 – Tópicos Especiais em Inspeção Escolar. Belo Horizonte: FACEL, 2010.

INTENDENCIA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Regimento das Escolas Municipais do Rio Grande**. Decreto n. 53 de 8 de Julho de 1924. Rio Grande: Oficinas movidas a electricidade do Rio Grande, 1924.

PEREIRA, Ana Tereza de Souza Alves; CALDAS, Andrea do Rocio; CRUZ, Fabiana Tomé da. As relações de poder na feminização do trabalho docente. Fazendo Gênero 9. **Diásporas, diversidades, deslocamentos**. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278269045_ARQUIVO_TEXTOFAZENDO_GENEROFINAL_ANA_ANDREA_FABIANA.pdf. Acesso no dia: 02/08/2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO GRANDE. **Relatórios do Prefeito Eng. Civ. Antonio Rocha de Meirelles Leite dos exercícios de 1930, 1931 e 1932**. Rio Grande: Oficinas do “Rio Grande”, 1937.

RIO GRANDE, **Relatório do ano de 1930, apresentado ao excelentíssimo Prefeito Municipal do Rio Grande**, Sr. Dr. Antônio Rocha de Meirelles Leite, pela Inspetoria das Escolas Municipais. 31 de dezembro de 1930.

RIO GRANDE, Relatório da Inspetoria das Escolas Municipais do ano de 1931, apresentado ao

excelentíssimo Prefeito Municipal do Rio Grande, Sr. Dr. Antônio Rocha de Meirelles Leite, pela Inspetoria das Escolas Municipais. 1º de março de 1932.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3.898, de 04 de outubro de 1927, expede novo regulamento da Instrução Pública.

SILVA, Eva Cristina Leite da. **Os registros da Escola Normal, Brasil e Portugal: histórias, memórias e práticas de escrituração no início do século XX.** Campinas, SP: [s.n.], 2010. Tese de Doutorado.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de Frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)** São Paulo: Autores Associados, Maio/Agosto, nº 17, 2008.

ZAIA, Iomar Barbosa. **Escrituração escolar: produção, organização e movimentação de papeis nas escolas públicas paulistas.** São Paulo, 2010.

Viagem educacional ao Uruguai em 1913: impressões dos professores rio-grandenses acerca das escolas de Montevideu³⁸⁸

Eduardo Arriada
UFPEl
earriada@hotmail.com

Caroline Braga Michel
Doutoranda do PPGE/UFPEl
caroli_brga@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho analisa as impressões do grupo de professores rio-grandenses que viajou, designado pelas autoridades gaúchas, ao Uruguai no ano de 1913 com o objetivo de conhecer o sistema educacional uruguaio a fim de qualificar o ensino gaúcho. Esses professores registraram suas impressões e observações acerca das visitas realizadas nas instituições de ensino uruguaias em um Relatório Oficial, composto por cinco partes. A análise, de cunho documental, evidenciou, a partir desse registro, que havia similaridades entre os dois contextos educacionais e ainda, por um lado certa idealização da comissão rio-grandense ao modelo uruguaio e, por outro, a constatação de excelência dos métodos de ensino da leitura e da aritmética utilizados no Uruguai.

Palavras-Chaves: Missão educacional; Rio Grande do Sul; Relatório Oficial.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que vem sendo realizada sobre a missão educacional enviada ao Uruguai em 1913 pela administração do governador do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros. A mesma tinha o intuito de analisar os modelos escolares, métodos pedagógicos e tudo que fosse relativo ao sistema de ensino uruguaio a fim de identificar “possibilidades modernas”³⁸⁹ que efetivamente contribuíssem para a melhor estruturação do sistema educacional do Rio Grande do Sul.

Com esse objetivo a missão foi realizada em dois momentos. No primeiro, em 1913, um grupo de professores da Escola Complementar de Porto Alegre³⁹⁰ permaneceu três meses em Montevideu e foi liderado por Alfredo Clemente Pinto, diretor da referida instituição. O segundo momento, com duração de três anos, 1914 a 1916, possibilitou que um grupo de seis professoras fosse aperfeiçoar seus estudos no *Instituto Nacional de Señoritas*³⁹¹ e praticar nesse estabelecimento e na Escola de Aplicação da Capital uruguaia os métodos de ensino ali utilizados.

Cabe salientar que essa estratégia adotada pelo governo gaúcho na primeira década do século XX, era uma prática que já estava, de certa forma, consolidada significando a possibilidade de obter maior qualidade e contribuir para solucionar problemas dos contextos educacionais do Estado. Por isso, muitas vezes, essas viagens foram incentivadas e financiadas pelo poder público.

388Apoio financeiro CNPq e CAPES.

389No decorrer do texto utilizamos algumas expressões entre aspas, pois não temos a intenção de que elas sejam compreendidas como uma verdade única e absoluta.

390Instituição estatal responsável pela formação de professoras no Rio Grande do Sul.

391Instituição estatal responsável pela formação de professoras no Uruguai.

Desse modo, “copiar” os modelos vigentes nos países tidos como referência na época era compreendido como uma “prática natural” para os estados ou países que almejavam a qualificação de suas realidades educacionais já que as viagens permitiam olhares de familiaridade e estranhamento que tentavam “inspirar e legitimar mudanças” (MIGNOT; GONDRA, 2007, p.9) e “funcionavam como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro” (GONDRA, 2010, p.13).

As impressões e observações dos comissionados, nesse contexto, eram peças fundamentais que possibilitavam análises e comparações. Assim, registrar as viagens através da escrita foi uma das estratégias encontradas para divulgar os saberes adquiridos com os modelos observados. Independentemente do documento - livros, relatórios oficiais, cartas e artigos em jornais ou revistas -, a escrita passou a ser uma maneira de anunciar as impressões e as observações do lugar visitado a seu povo (CHAMOM; FARIA FILHO, 2007). Por essa razão, quanto mais informações e detalhes fossem descritos nos registros, mais ampliada seria a percepção sobre o outro e as possibilidades de intersecções entre os diferentes modelos.

Considerando, portanto, a relevância desses registros é que temos como objetivo neste trabalho analisar as impressões e observações da comissão de professores rio-grandenses que viajou, sob designação das autoridades gaúchas, ao Uruguai em 1913. Salientamos assim, que não abordaremos neste trabalho a atuação da segunda missão enviada em 1914. Para tanto, foi analisado o Relatório Oficial da viagem enviado pelos professores ao Dr. Firmino Paim Filho, Diretor Geral da Instrução Pública e ao Protásio Antônio Alves, Secretário dos Estados dos Negócios do Interior e Exterior.

Esse documento é composto por cinco partes independentes que foram assinadas pelos professores responsáveis pelas visitas realizadas e está anexado ao Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior de 1914. É importante destacar que estamos trabalhando com o conjunto de relatórios e, por isso, no decorrer do texto o identificaremos como Relatório de Viagem.

Entrecruzado a essa fonte, a análise, de cunho documental, teve como suporte teórico para a contextualização do Rio Grande do Sul os trabalhos de Giolo (1997), Tambara (1995), Corsetti (1998), Peres (2000), Trindade (2001) e para o contexto uruguaio, os de Bralich (1987), Barran (1998), Caetano (1998; 2011), Greissing (2000), Palomeque (2012).

Assim, salientamos que este texto foi organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos uma contextualização do cenário do Rio Grande do Sul no início do século XX; na segunda discorremos sobre o contexto Uruguaio; na terceira seção analisamos os aspectos evidenciados pelo grupo de professores no Relatório de Viagem; e por fim, na quarta seção, expomos algumas conclusões preliminares.

O Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do séc. XX.

Nas administrações republicanas durante o período da República Velha (1890-1930), o Governo do Estado contou sempre com a participação efetiva do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), ocupando o presidente do Estado a chefia do partido. Sendo que no período aqui analisado esteve como presidente do Estado, Antônio Augusto Borges de Medeiros.

As principais características do partido Republicano eram: a defesa do federalismo, a ideologia positivista, inspirada em Augusto Comte, e a condenação do sistema escravocrata. Pautadas nessas premissas, as ações desenvolvidas por este partido acarretaram mudanças significativas no Estado do RS no que tange à economia, à política e à cultura (TAMBARA, 1995; GIOLO, 1997; CORSETTI, 1998), uma vez que o projeto republicano tinha como objetivo eliminar todo e qualquer resquício do passado que fosse referente à estagnação, à escravidão e à ignorância; ideal esse articulado aos pressupostos modernos da época que associava o atraso à sujeira, à feiura, à doença e à desordem (CORSETTI, 1998).

Nesse sentido, o PRR rejeitava a velha ordem apresentando uma proposta que reorganizava a sociedade a partir da liberdade e da igualdade, propugnando, portanto, que o progresso do Estado dependia de uma reforma intelectual e moral. Para colocar em funcionamento esse pressuposto, Tambara (1995, p.89) frisa que um dos “preceitos mais caros ao positivismo foi a criação de mecanismos de ação social que [engendrassem] a transformação da sociedade sem traumas violentos”, o que implicava para o PRR investir em diferentes estratégias que buscassem a ordem social para, então, alcançar o “progresso da sociedade”.

Entendida por esse prisma, a formação dos sujeitos passou a ser considerada indispensável à nova ordem. Desse modo, a escola pública primária “se transformou em instrumento fundamental da política do Estado gaúcho, para a consecução dos objetivos de modernização, em paralelo à garantia da estabilidade e do controle social” (CORSETTI, 2000, p.2). Ainda segundo a autora, seria através da educação que os sujeitos poderiam sair da “ignorância” e serem educados de forma a ter aptidão para governar-se e adquirir o gosto pelo exercício da liberdade, além de adquirir a consciência nacional (CORSETTI, 2000).

Assim, o governo passou a investir na expansão da escola pública e por meio da política educacional buscou supervisionar a atuação dos diversos agentes interessados em agir nessa área, procurando manter “[...] uma posição equilibrada entre as participações da iniciativa privada, da municipalidade e do Estado” (TAMBARA, 1995, p. 281), já que “todos apostavam na escola como a instituição ideal para implantar seu projeto social, e disputavam palmo a palmo, o espaço e o tempo da sala de aula” (GIOLO, 1997, p. 20).

Peres (2010) afirma que, nesse contexto, a criação dos colégios elementares, estruturou um

novo modelo escolar e uma nova cultura. Em 1909, com a criação dos colégios elementares, um modelo novo de escola primária começou a ser erguido, representando (na ótica das autoridades) uma superação das velhas e arcaicas escolas, que no geral funcionavam em uma única sala de aula e tendo apenas um professor, para o modelo da escola graduada. Nela, uma nova forma escolar passa a vigorar, o ensino seriado, o funcionamento da escola em um único prédio, os novos métodos de ensino, o uso mais racional do material didático e a ampliação da escolarização da população gaúcha, entre outros.

Em síntese, a autora salienta, diante dessa realidade educacional, que:

[...] o certo é que os que estavam à frente da educação pública gaúcha fizeram um esforço nessa (re) organização do ensino primário para estabelecer um novo modelo de escola considerada mais moderna, mais eficiente, mais adequada a uma sociedade em mudança e especialmente mais adequada às “zonas de maior densidade demográfica” (PERES, 2000, p. 20. Grifo da autora).

Algumas das ações e investimentos do governo gaúcho no que diz respeito a instrução primária eram divulgadas, dentre outros impressos, no jornal *A Federação*³⁹². Essa era uma forma do governo noticiar e informar à população o quanto o Estado vinha, ainda que em meio a dificuldades, investindo no que de mais atual e moderno existia na época para esse serviço. Fato esse, que pode ser evidenciado através de uma reportagem publicada no jornal, no ano de 1913:

[...] Vea o que de nós diz a citada revista Educação e Pediatria, de junho preterito, sob o título – A difusão do ensino no Rio Grande do Sul: <O estado do Rio Grande do Sul está também compreendido no numero dos que se interessam alguma coisa pela instrucção do povo. E’ uma prova disso a serie de providencias dessa natureza tomadas em fevereiro ultimo pelo governo daquelle prospero Estado, creando onze novos collegios elementares; requisitando o secretaria do Interior do seu collega das Obras Publicas, alguns engenheiros para projectarem os edificios dos novos collegios e dirigirem a sua construcção, que breve começará.> [...] (A FEDERAÇÃO, 08/10/1913, p.1)³⁹³.

Assim como o excerto destacado, outras reportagens publicadas no jornal *A Federação* exaltavam ou buscavam afirmar através de cálculos e exemplos quantitativos, por exemplo, o quanto essa República vinha crescendo, tanto no âmbito educacional, político como econômico. Contudo, ainda que como salientado no excerto, a expansão da instrução pública viesse ocorrendo e que colégios estivessem sendo construídos é importante mencionar que, nesse período, um dos aspectos que foi compreendido, pelas autoridades, como fator de “estrangulamento do desenvolvimento da rede de ensino pública foi o processo de formação de professores” (TAMBARA, 1995, p. 284).

Além desse aspecto, o autor enfatiza ainda que a falta de professores e a diversidade de

392O jornal *A Federação* foi criado em Porto Alegre em 1884 como um veículo de propagação das ideias defendidas pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR) e começou a circular no dia 1º de Janeiro do referido ano, como órgão do PRR.

393Foi respeitada a grafia da época.

métodos utilizados no ensino gaúcho também contribuíam para o não progresso e a pouca “qualificação” do ensino público.

Ainda que o governo tivesse, em 1897, estabelecido através de um Regulamento que o método a ser utilizado nas escolas públicas deveria ser o intuitivo, e reafirmado tal decisão no Regulamento de 1906, Corsetti (2004) enfatiza que mesmo assim ainda havia certa dicotomia entre a orientação oficial do governo e a realidade da formação dos professores uma vez que

[...] Enquanto o governo estabelecia por decreto a adoção do método indutivo, vinculado à perspectiva empirista, os professores guardavam, em função de sua formação recebida na Escola Normal, estruturada no Império quando a influência da Igreja Católica era determinante, uma orientação vinculada ao idealismo cristão de caráter dedutivista (CORSETTI, 2004, p. 9).

Nesse sentido, é importante ressaltar que embora a formação dos professores na Escola Complementar tenha substituído a de inspiração Católica, a pluralidade das formas de ensino ainda era muito presente no cotidiano dos colégios, tanto pelos diferentes processos de formação como também pela dificuldade do governo em inspecionar o que acontecia em cada escola. Para o PRR, essa situação representava uma ameaça ao seu projeto político, pois, a partir dos ideários desse partido, acreditava-se que a unidade do ensino poderia trazer progresso ao Estado, já que era concebida à época como uma necessidade dos povos cultos (TRINDADE, 2001).

A fim de superar essas e outras contingências relativas à instrução pública, diferentes medidas foram sendo adotadas pelo governo gaúcho. Dentre elas, sob a administração de Borges de Medeiros, no ano de 1913, a organização de uma missão educacional ao Uruguai com o intuito de analisar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar da referida República.

Nesse sentido, e, especificamente sobre a estratégia adotada pelo governo gaúcho em 1913, ressaltamos que

O chamado intercambio de professores- diz a revista Educação e Pediatria, do Rio – vai já se generalizando entre os povos cultos, com excellentes resultados. São impressões novas e fecundas que se recebem, observações de valor que se colhem e idéas sãs que se trocam. Muito acertada, pois, deve ser julgada a medida que o nosso benemerito governo está a pôr em pratica (A FEDERAÇÃO, 08/10/1913, p.1).

A escolha do país vizinho como destino para a missão teve como principal justificativa o fato de o Uruguai apresentar uma notável distinção entre os países latino-americanos. Sendo considerada uma República adiantada que vinha, nas primeiras décadas do século XX, obtendo cada vez mais um papel de destaque. Assim, consideramos pertinente apresentar na próxima seção uma caracterização do contexto uruguaio nesse período.

O contexto uruguaio

Impulsionado pelo governo de Batlle y Ordóñez³⁹⁴ (1903-1907 e 1911-1915)³⁹⁵, o contexto uruguaio mostrou significativos avanços e passou cada vez mais, nas primeiras décadas do século XX, a ter um papel de destaque na América Latina.

Batlle y Ordóñez considerava-se um reformista e, portanto, negava a violência de uma revolução para as transformações almejadas. Através de uma atitude paternalista, da atuação enquanto mediador nos intensos conflitos sociais que se produziram no início do século (enfrentamentos de trabalhadores e classe patronal), e também na atuação como propulsor de um desenvolvimento industrial voltado à substituição das importações, ele foi considerado como o principal intérprete dos novos tempos uruguaio já que através desses e outros feitos, desaparece um país e nasce outro (BRALICH, 1987; CAETANO, 1998, 2011; GREISSING, 2000; PALOMEQUE, 2012).

Nesse contexto, no plano social, por exemplo, houve um crescimento vegetativo da população, assim como uma acelerada taxa de urbanização da mesma. No último quarto do século XIX a população duplicou, passando de 500.000 mil habitantes para 1.000.000, e no primeiro quarto do século XX, atingiu a cifra de 1.500.000³⁹⁶. Quase um terço dessa população vivia em Montevideu, que no início do século XX aumentou de 34.000 para 270.000 (PALOMEQUE, 2012, p.41).

Salientamos ainda, que nas primeiras décadas do XX, políticas de supressão do ensino religioso nas escolas foram encetadas pelo Estado, fato consubstanciado pela Lei de 6 de abril de 1909, disposição que se enquadra no plano de laicização do Estado.

A confrontação entre a Igreja e o Estado pela ocupação de novos espaços públicos durante as últimas décadas do século XIX, e as primeiras décadas do século XX, alcançou um limite pontual em 1919 com a separação institucional de ambas. Contudo essa solução política não dirimiu a questão religiosa no Uruguai. Ao contrário, vários temas continuaram sendo motivos de debates, ficaram como pendências não resolvidas do processo de secularização³⁹⁷, questões que nenhuma das partes estavam dispostas a ceder. Um desses temas foi precisamente o da educação.

O processo de secularização uruguaio, fortemente estatal, cujos resultados mais notórios foram a privatização do religioso e a implantação gradual de uma religião civil laicizada, pretendia também definir os conflitos latentes sobre o ensino. Deste modo, se configurou um debate em que de um lado polemizaram liberais anticlericais, promotores do “monopólio estatal da educação”, que

394Nasceu em Montevideu. Formado em direito foi político e jornalista. Em 1886 fundou o diário El Dia e foi chefe político da província de Minas (1887), Deputado pela província de Salto (1890-1893) e Senador de Montevideu (1899-1902) (SOUZA, 2003).

395No período de 1907 a 1911 assumiu a presidência Claudio William. Nesse período, Batlle viajou para a Europa onde viu na Suíça o modelo de “governo compartilhado”, que será defendido em seu segundo governo.

396Cabe destacar aqui que este aumento populacional se deve, em grande parte, aos fluxos migratórios ocasionados da Primeira Guerra Mundial.

397Processo de implementação do Estado como determinante das relações políticas, ou seja, cabe ao Estado o ordenamento da sociedade.

privilegiavam as vias institucionais para fazê-lo; e do outro lado, os católicos, que tendo como bandeira a “liberdade de ensino”, que defendiam a iniciativa privada e religiosa da educação, “intentando salvaguardar un espacio público ante el fuerte avance del proceso de secularización en la sociedad uruguaya” (GREISSING, 2000, p. 69).

Tanto liberais anticlericais, como católicos, manejavam argumentos na defesa de uma ou de outra posição. Afinal, para os contendores, muitas coisas estavam em jogo: “nada más ni nada menos que la responsabilidad de la formación de la conciencia de los futuros ciudadanos” (LA TRIBUNA SOCIAL, set. de 1922, p. 19). As crianças apareciam como possíveis reféns de um Estado Liberal que, “disfrazado bajo el manto de la legalidad”, invadia a escola para convertê-los “en un centro de propaganda laica, atea, materialista” (LA TRIBUNA SOCIAL, set. de 1922)³⁹⁸; ou ao contrário, como afirmavam os liberais, uma Igreja que claramente quer o domínio sobre as almas. É perceptível que nesse tópico – educação – o enfrentamento entre o Estado e a Igreja não poderia ser cordial.

Por sua vez, no plano cultural e educacional, uma significativa mudança foi a expansão do sistema público de educação, que chegou a abarcar quase a totalidade da população. Como exemplos dos feitos nesse campo, salientamos, em 1912, a criação de escolas secundárias departamentais e o livre acesso, em 1916, ao ensino secundário e superior.

No que tange ao ensino primário, o crescimento da população escolar passou de 45.617 matriculados em 1897, a 74.717 em 1910, atingindo 157.300 no ano de 1930. O número de escolas para atender a essa população escolar cresceu também de 545 escolas em 1897 para 1.100 escolas no ano de 1930. O número de professores também é significativo, de 2.300 em 1910, passa a 3.600 em 1930 (BRALICH, 1987, p. 80).

Nas primeiras décadas do século XX, as lideranças educativas, chefiadas pelo Inspetor Nacional de Instrução Primária, Dr. Abel Pérez³⁹⁹, compreendiam que a base fundamental de toda a educação estava alicerçada na escola, e para que tivesse qualidade na mesma, se fazia necessário ter bons professores, já que “[...] é da escola primária que surge o verdadeiro e mais sólido progresso das nações; é ali que se elabora e se prepara a evolução científica da sociedade [...]” (MEMÓRIA, 1916, p. 84)⁴⁰⁰. Percebe-se nesse sentido, todo um investimento em defesa da escola como espaço que deveria ser frequentado por todos e que era eminente à cultura do povo e ao progresso do Estado.

A fim de cumprir esse objetivo, diferentes ações foram sendo desenvolvidas com o intuito de

398Sobre o papel da imprensa nos conflitos sobre educação, consulte-se: FERRETJANS, Daniel Álvarez . Historia de la Prensa en el Uruguay. Montevideo: Busqueda/Editorial Fin de Siglo, 2008.

399Como vocales de sua administração foram nomeados José Piaggio, Juan Paullier, Carlos Vaz Ferreira e Mariano Pereira. (ARAÚJO, 1911, p. 504).

400Vale ressaltar que na desse documento há a data de 1916 e na folha de rosto a data de edição de 1915. Estamos trabalhando com a primeira. A tradução é de nossa autoria.

qualificar o setor educacional, em especial o ensino primário. Dentre elas, destacamos: (i) a melhoria no levantamento de dados estatísticos sobre as escolas com a finalidade de um uso mais racional de recursos humanos e financeiros; (ii) a adequação e aparelhamento das bibliotecas escolares, com novos aportes de obras didáticas, inclusive sendo a maior parte delas do exterior; (iii) a reorganização e ampliação dos programas escolares que estavam em vigência desde 1897; (iv) a ampliação e disseminação de Conferências⁴⁰¹, onde Carlos Vaz Ferreira desempenhou um papel relevante; (v) organização de Congressos de Inspectores em 1907; (vi) a exigência de título de professor nacional para assumir o cargo de diretor e a ascensão aos cargos de professor e diretor por meio de concurso público; (vii) criação de um corpo médico escolar, em 1908; (viii) construção de prédios escolares; (ix) missões encaminhadas ao norte da América e à Europa para estudar aspectos pedagógicos, especialmente sobre o ensino técnico para mulher; (x) inauguração de escolas para atender especificidades de aprendizagens como, por exemplo, o Instituto para Surdos-mudos em 1909; (xi) reorganização da formação docente por considerar que sem bons professores, não se obteria bons resultados no ensino. (ARAÚJO, 1911, p. 505-520).

Nesse período a formação de professores foi entendida como uma das peças fundamentais para o bom funcionamento e a qualidade de ensino, por isso, formar *bons* professores, era, conforme os discursos das autoridades, uma necessidade. Desse modo, “la acción del Estado era la única via para poder resolver las necesidades docentes que impediam la verdadera realización de un sistema público escolar” (DELIO, 2009, p. 154)⁴⁰².

Assim, a formação dos professores ocorria em duas instituições estatais de ensino normal (uma para homens e uma para mulheres)⁴⁰³ que contavam com uma escola prática anexa as mesmas. Os estudos nessas instituições tinham duração de 2 anos⁴⁰⁴ e a idade mínima de ingresso era de 15 anos. Posteriormente, passaram a ser de 4 anos de estudos gerais, posteriores ao primário, tendo uma certa equivalência aos estudos secundários. Essa nova estrutura, que estabelecia o título de “maestro”, eliminou a distinção anterior de professor de 1º e 2º grau, os quais deveriam desempenhar cargos nas escolas de 1º e 2º grau, respectivamente (BRALICH, 1987, p. 82)⁴⁰⁵.

Exposto esse panorama, passamos a apresentar a seguir a organização e efetivação da missão educacional de 1913 e as observações da comissão de professores rio-grandenses registradas no Relatório de Viagem.

401As Conferências eram destinadas aos professores com o intuito de criar uma unidade nos discursos e práticas desenvolvidas no ensino primário.

402Salientamos que na literatura uruguaia esse autor, Luis Maria Delio Machado, é identificado nas citações como DELIO, portanto, utilizaremos esse sobrenome.

403No ano de 1882 foi aprovada a iniciativa de criação de um Internato Normal de Señoritas e, em 1889, a de um Internato Normal de Varones, que só entrou em funcionamento no ano de 1891. No ano de 1899 foi suprimido por completo o regime de internato em ambas as instituições passando a oferecer, a partir de 1900, apenas matrículas em regime de externato. Nesse período, a instituição feminina passou a ser denominada de Instituto Normal de Señoritas.

404No início do século XX tinham a duração de 2 anos. Em 1903 passam para 3 anos e, em 1914, passam a ter a duração de 4 anos.

405Cabe destacar que nesse período o ensino primário uruguaio estava organizado em 3 graus: 1º, 2º e 3º grau.

A viagem de 1913 ao Uruguai: as impressões e observações dos professores rio-grandenses

No ano de 1913, um grupo de professores da Escola Complementar viajou a Montevideú com o intuito específico de “estudar os métodos de ensino ali adoptados nas aulas publicas e tudo quanto diga respeito a esse importantíssimo ramo de serviço.” (A FEDERAÇÃO, 01/09/1913, p.5). A comissão de professores foi liderada por Alfredo Clemente Pinto e era composta pelo professor Afonso Guerreiro Lima e pelas professoras Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino.

O embarque desse grupo, em 15/09/1913, foi noticiado tanto pela *A Federação* como pelo *O Correio do Povo*⁴⁰⁶ e, segundo as informações de ambos, estiveram presentes para a despedida, autoridades como o Dr. Protásio Antônio Alves e diversos professores e alunos da capital rio-grandense, mostrando assim, ter sido este um momento importante tanto para o setor educacional na época como também para a política.

Ao chegar em Montevideú o grupo foi recepcionado no porto pelo inspetor uruguaio Luiz Pecantel, representante do governo uruguaio. As primeiras visitas da comissão foram conhecer a Direção Geral da Instrução Pública, encarregada do ensino primário no país, e a Comissão de Instrução do Departamento de Montevideú.

Durante os três meses que permaneceu no país vizinho, o grupo de professores teve a oportunidade de visitar diferentes estabelecimentos, entretanto, consta no Relatório de Viagem o registro das visitas realizadas às escolas de Montevideú. Considerando essas informações, apresentamos no quadro a seguir o cronograma de trabalho da comissão.

Quadro 1

Cronograma de trabalho da comissão de professores

Data	Escola	Subgrupo
24/09 à 04/10	Escola de 1º grau nº 2	Georgina Godoy, Ondina Godoy e Affonso Guerreiro Lima.
	Escola de 1º grau nº 9	Clemente Pinto, Florinda Tubino e Marietta Freitas Chaves.
07/10 à 24/10	Colégio de 2º grau nº 27	Marietta Freitas e Florinda Tubino.
	Colégio de 2º grau nº 5	Georgina Godoy, Affonso Guerreiro Lima.
	Colégio de 3º grau nº 2	Marietta Freitas e Florinda Tubino.
	Colégio de 3º grau nº 1	Georgina Godoy, Ondina Godoy, Affonso Guerreiro Lima.
04, 05, 06 e 07/11	Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Moças	Relatório assinado por todos

406O jornal foi criado em 1895, em Porto Alegre, por Francisco Antonio Vieira Caldas Júnior e, segundo constava em suas próprias edições, se caracterizava por ser um jornal informativo.

10, 11, 12/11	Jardim de Infância	Relatório assinado por todos
13 e 14/11	Asilo Maternal	Relatório assinado por todos
17/11	Escola ao Ar Livre	Relatório assinado por todos
19/11	Instituto dos Surdos-Mudos	Relatório assinado por todos
	Biblioteca e Museu Pedagógico	Relatório assinado por todos

Fonte: Quadro organizado pelos autores a partir dos dados apresentados no Relatório de Viagem, 1914.

Como pode ser observado a partir do quadro, para melhor desempenhar as tarefas o Professor Clemente Pinto dividiu a comissão em dois subgrupos. O primeiro era composto por Alfredo Clemente Pinto, Marieta Chaves e Florinda Tubino, e teve durante as visitas o acompanhamento do inspetor uruguaio Luiz Pencatel. O segundo foi constituído por Georgina Gomes, Affonso Guerreiro Lima e Ondina Godoy, e foi acompanhado por Marieta Garcia de San Martin, também inspetora uruguaia. Todavia, como também pode ser evidenciado através do quadro, inferimos que as últimas seis instituições tenham sido visitadas por todo o grupo, em virtude de as escolas serem únicas e consideradas modelo no país.

Com o intuito de manter o governo gaúcho informado sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido em Montevideu, cada grupo deveria organizar uma escrita semanal das atividades realizadas para ser enviada ao Secretário Protásio Alves. A sequência em que essas observações foram publicadas nos jornais rio-grandenses *A Federação* e o *Correio do Povo* nos possibilita inferir que esses registros foram sendo enviados de forma separada e, posteriormente ao recebimento das correspondências, as autoridades gaúchas tenham as anexado compondo um único Relatório, o qual foi disponibilizado no Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior do ano de 1914⁴⁰⁷.

Nesse Relatório de viagem, composto por cinco partes, foram descritas inúmeras facetas do funcionamento do sistema educacional uruguaio, tais como a infraestrutura das instituições, a organização administrativa e pedagógica, os programas e métodos de ensino utilizados, as questões de disciplina e de ordenamento, e a formação de professores, entre outros. A forma descritiva e detalhada com que todos esses aspectos foram redigidos pode ser entendida como a apresentação, através da escrita, do país visitado. Pois, conforme destacou Costa (2003), era por meio das observações, das impressões e dos registros que a população e as autoridades gaúchas poderiam conhecer, analisar, comparar e, ainda, propor outras possibilidades de organização à realidade educacional.

Todavia, é importante salientar que as anotações e registros desses sujeitos é uma versão, pois:

Viajar, além de comparar, também é refletir. É estar com os olhos aguçados e os ouvidos bem abertos para recolher impressões produzidas por estes sentidos, a visão e a audição, permitindo um constante pensar o “eu” e o “outro”, o igual e o diferente, e buscar

407Destacamos nesse sentido, que foram realizadas pesquisas no Arquivo Histórico de Porto Alegre a fim de encontrar outras correspondências que possivelmente tenham sido trocadas entre as autoridades gaúchas e o grupo de professores, contudo, nenhum material foi localizado.

compreender o porquê das diferenças. O que cada um observa e registra é resultado da maneira, do lugar e do momento situacional que se escolhe ver. Nesse olhar, muitas vezes, estão embutidas crenças culturais, religiosas, costumes, hábitos, formas de ser, de agir e sentir, tensões, opiniões, desejos e sentimentos. O olhar não é linear, tem muitas direções, curvas e obstáculos (CARDOSO, 2011, p. 28).

Desse modo, é preciso compreender que o documento apresentado pelos comissionados não trata de “dizer o que houve”, mas sim de dizer “o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento” (CARDOSO, 2011, p.29) e, portanto, devemos entender a fonte escrita como um registro produzido pelo autor a partir de suas impressões e do seu ponto de vista. Há de se considerar, ainda, o fato de que o “sujeito escreve para um determinado fim, a partir de efeitos que quer provocar” seja no sentido de afirmar, criticar ou negar o que foi observado (CARDOSO, 2011, p.86).

Nesse sentido, é importante lembrar que a missão foi organizada em um período em que o sistema educacional público gaúcho estava em expansão e consolidação. Logo, é preciso considerar que os registros dos professores, nesse contexto, poderiam tanto corroborar as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas no estado como também refutá-las ou indicar a necessidade de aperfeiçoá-las.

Considerando essas questões, a partir da leitura do Relatório de Viagem, organizamos as observações e impressões dos professores em quatro categorias: (i) elogios tecidos ao sistema uruguaio; (ii) similaridades entre os dois sistemas; (iii) críticas ao ensino uruguaio e (iv) aspectos que poderiam ser colocados em funcionamento no sistema educacional gaúcho.

A partir da análise documental, evidenciamos que os principais elogios feitos pela comissão de professores rio-grandenses ao sistema uruguaio foram relativos: (i) à infraestrutura dos prédios de 1º grau, adequada às exigências da higiene e da Pedagogia e, ainda, sobre os espaços físicos dos prédios (tamanho, localização, qualidade, pátios, as salas de aula, claridade etc.); (ii) à presença de cartazes com preceitos de civilidade e moral em todas as instituições visitadas, bem como ao enorme disciplinamento dos alunos, ao controle efetivo por parte das autoridades, à força e implantação de um nacionalismo acerbado de cunho cívico e patriótico: marchas de fundo militar, cantos patrióticos, hinos à bandeira, filas e obediência severa aos toques (sinetas) etc.; (iii) ao fato de os diretores atuantes em escolas com frequência maior de 200 alunos não terem a incumbência de ministrar aulas; (iv) ao controle do conteúdo trabalhado em sala de aula através do uso do livro diário em que o professor deveria registrar as lições que seriam estudadas no dia seguinte; (v) ao ensino da geometria com papéis recortados, sólidos em madeira e papelão; (vi) ao entendimento mais ampliado acerca do método de lições de coisas, que na prática era utilizado com a intenção de tornar as crianças mais observadoras; (vi) ao número máximo de 50 alunos nas classes do ensino primário e de 30 nas classes preparatórios para analfabetos; (vii) às características dos professores,

tais como um “grande” espírito de observação, larga experiência e “muita” paciência e (viii) ao “preparo sólido” dos professores.

Sobre esse último elogio traçado ao sistema uruguaio, ressaltamos que a comissão destacou ser

[...] deveras admirável ouvir uma destas senhoritas, ás vezes, quasi tão joven como as próprias alumnas, dissertar com toda proficiencia sobre um thema qualquer e, com toda firmeza, encaminhar as creanças no descobrimento da verdade que lhes quer transmitir! Provem, sem duvida, este resultado do severo regimen de estudo a que estão sujeitos os candidatos ao magisterio, regimen de que não é de opportuno occupar-nos agora, e das severissimas provas a que são submettidos (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 208).

As impressões apresentadas demonstram um conjunto de aspectos considerados como “exemplares”, seja relativamente à didática de ensino, à organização técnico-pedagógica, à infraestrutura ou à disciplina, como também à formação de professores. Nesse sentido, destacamos que houve certa idealização do modelo uruguaio em detrimento do sistema educacional gaúcho.

Além desses destaques também foi registrado pelos professores que existiam similaridades entre o sistema de ensino uruguaio e o gaúcho, o que, segundo tais registros, corroborava a assertiva das autoridades gaúchas de que o Rio Grande do Sul possuía elementos de uma educação moderna.

Assim, foi salientado no Relatório de Viagem que tanto no estado gaúcho como no Uruguai, a elaboração do horário das classes primárias era feita pelos professores e submetida à aprovação dos diretores. E ainda, que o mobiliário escolar em ambos os casos, eram importados dos Estados Unidos da América.

No que tange ao ensino, a comissão registrou que a leitura no 1º, 2º e 3º ano se desenvolvia no país vizinho da mesma forma que no Rio Grande do Sul, pois primeiro as crianças liam e comentavam para depois fazerem a leitura mecânica. A escrita, por sua vez, acompanhava a leitura e os exercícios de caligrafia, e assim como no Rio Grande do Sul, eram empregados no Uruguai os cadernos Garnier.

Para além dos elogios e das similaridades, a comissão teceu algumas críticas ao sistema uruguaio, o que, por sua vez, designava o estado gaúcho como mais qualificado em alguns aspectos. No ensino da aritmética foi destacado que no Uruguai não se ensinava as quatro operações simultaneamente, “o que tantos e bons resultados nos têm dado” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 178). Ainda foi salientado que o ensino dessa matéria no 4º ano, no Uruguai, era muito vasto, dificultando a aprendizagem das crianças.

Constatamos ainda, que foi recorrente em todas as partes do Relatório de Viagem, a observação dos professores rio-grandenses de que o método utilizado para o ensino da leitura nas classes preparatórias, ministradas para analfabetos no Uruguai, era inferior ao método João de Deus⁴⁰⁸, utilizado no Rio Grande do Sul. Crítica essa que, segundo Giolo (1997, p. 360) poderia ser

408 João de Deus nasceu em 1830, em Portugal. Fez faculdade de Direito, mas não exerceu a função. Foi poeta e criou a cartilha de leitura e escrita Maternal. Sua cartilha foi publicada em 1876 e logo se espalhou por Portugal. (TRINDADE,

um indicativo de que “nem tudo estava bem no Uruguai”.

A seguir, expomos um trecho sobre essa ressalva da comissão de professores:

O método adoptado no ensino é o phonético (analytico-synthetic) [...] não é methodo novo e já foi combatido com grande superioridade de vistas pelo incomparavel pedagogo João de Deus cujo methodo, agora, mais do que nunca, reconhecemos ser imitavel e inexcedivel. Os resultados o privam: com o systema de João de Deus conseguimos, nas nossas aulas, em 3 mezes, ensinar uma turma de 60 alumnos a ler com acerto e firmeza, sabendo dar a razão do que lê, ao passo que com o systema phonetico, nas aulas d'aqui, que não excedem de 30 alumnos, ainda depois de 6 mezes, a creança titubeia na leitura e, ás vezes, chega a ler palavras que não estão escriptas, o que prova que o resultado desse ensino é, em grande parte, um esforço de memoria (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177-178).

Contudo, referindo-se a essa crítica, o Secretário Protásio Alves anunciou que “[...] Isso, porém, não diminue a sincera admiração que os mesmos professores tributam á organização do ensino na culta Republica e ao esmerado preparo que recebem seus professores nas Escolas Normais e de Applicaçãõ” (MENSAGEM, 1914, p.17).

O Secretário frisou ainda, que apesar dos pormenores, a missão educacional vinha acentuar as vantagens que colhe o profissional com o estudo em meios diferentes, pois “mesmo em caso de superioridade do systema do observador, ele pode ser melhorado em detalhes”. Desse modo, “as observações da missão escolar serviram para confirmar a excelência dos methodos aqui adoptados, ao mesmo tempo em que inspiraram a adoção de regras novas em questão de detalhes” (A FEDERAÇÃO, 05/11/1914, p. 8).

Nesse sentido, evidenciamos que a comissão de professores indicou no decorrer do Relatório de Viagem que alguns detalhes relativos ao ensino poderiam ser colocados em funcionamento no sistema educacional gaúcho. Esses aspectos foram salientados também em uma das reportagens publicadas no jornal *A Federação* que buscava apresentar para a sociedade gaúcha os resultados da missão:

A missão riograndense entende, porem, que seria de grande proveito acrescentar ao nosso systema alguns pontos do Uruguay; um delles, por exemplo, é dar a idéa de dezena assim que a creança conheça o número dez, pois ha mais difficuldade em ensinar depois, como se faz aqui. O estudo de geometria, começa pelas noções de forma, servindo-se o professor de sólidos e objectos da escola. Ministram-se noções sobre o corpo humano, sobre animaes e plantas. Quanto aos animaes, servem de objecto os mais conhecidos das creanças, indicando-se os seus costumes mais interessantes e os serviços que prestam (A FEDERAÇÃO, 07/11/1913, p. 1).

Nesse mesmo sentido, porém referente à formação de professores, foi indicada a necessidade de ter pessoas preparadas pedagogicamente para assumir as aulas da Escola Complementar, o que incidiria em uma melhor qualificação daqueles que almejavam o magistério.

Os professores rio-grandenses salientaram, ainda, a “conveniencia de destinar o curso elementar, anexo á nossa Escola Complementar, *exclusivamente* a esse fim, isto é, ao aprendizado, ao preparo pedagógico pratico dos nossos alumnos-mestres. É sobretudo alli, nesse curso, que os

2001, p. 57).

futuros professores se não de formar” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 219. Grifo do autor). Essa observação, de certa forma, reafirmava a importância e valorização das práticas de ensino realizadas nas escolas anexas no processo de formação docente.

É importante frisar que no Relatório foi recorrente pela comissão, ao fazer referência aos professores e o processo de formação docente, o uso de expressões como: professoras à altura de sua nobre missão, preparo pedagógico, grande habilidade, amor e dedicação ao magistério; o que indica uma caracterização de “excelência” ao corpo docente uruguaio e ao curso realizado pelos aspirantes a professores.

Em consonância com as indicações dos professores rio-grandenses, de que alguns aspectos poderiam ser adotados no sistema de ensino gaúcho, localizamos no Relatório da Secretaria de 1914 a assertiva de que “[...] após cuidadosa observação, revelada pelos seus relatórios, veio a comissão pôr em prática na Escola [Complementar], melhoramentos na técnica do ensino, de real valor” (RELATÓRIO, 1914, p. 08).

Na mensagem encaminhada à Assembleia, no ano de 1914, também foi possível elucidar o pronunciamento das autoridades de que “[...] a comissão de professores, encarregados de estudar os progressos da instrução na capital uruguaia, dali trouxe precioso cabedal de observações e melhoramentos que vão sendo aproveitados no ensino da Escola Complementar” (MENSAGEM, 1914, p. 17).

Entretanto, não localizamos no Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e do Exterior, nas Mensagens e nem nas reportagens publicadas nos dois periódicos consultados referências de quais aspectos e elementos da “cultura escolar uruguaia” teriam sido adotados na Escola Complementar de Porto Alegre. Observamos nesses três materiais apenas a indicação de que os “detalhes” do sistema uruguaio estavam sendo incluídos “nos fazeres” da Escola Complementar, que abarcava também a escola anexa.

A consideração de que na época o ensino ministrado nessa instituição era compreendido como “exemplo” para as práticas realizadas nas demais escolas públicas nos possibilita duas hipóteses. A primeira está relacionada à intenção de que, ao adotar nessa instituição alguns aspectos do sistema uruguaio, essas mudanças serviriam como “modelo” para as demais. E a segunda, é de que esses elementos foram, em “carácter experimental”, utilizados primeiro na Escola Complementar para, posteriormente, serem adotados no sistema público.

As justificativas apresentadas pelos professores rio-grandenses no Relatório de Viagem demonstram, de certa forma, que alguns aspectos do sistema uruguaio foram sendo indicados por eles para serem “incluídos” na realidade educacional gaúcha por corroborarem e reafirmarem o ideal defendido pelos republicanos de controlar e fiscalizar não só o trabalho do professor, mas também o que estava sendo ensinado nas escolas públicas. Observa-se, nesse sentido, a relevância

desse anseio para o momento em que o Rio Grande do Sul encontrava-se de expansão e consolidação de um sistema público de ensino.

São válidas desse modo, as palavras do professor da Escola Complementar Oswaldo Vergara em uma reportagem publicada no jornal *A Federação* em que defendia a missão de 1913: “Convém dizer que a missão não vai ali estudar a organização das escolas uruguaias, para, depois, segundo as observações, colhidas, modelar a nossa instrução. Vai apenas melhorar o seu cabedal” (A FEDERAÇÃO 09/09/1913, p.3).

É interessante ressaltar a partir dessa colocação o quanto os saberes adquiridos e observados em outros países e estados vão sendo (re)configurados, (re)criados e (re)inventados à medida que vão sendo “apropriados” em diferentes contextos por distintas relações e interesses.

Conclusão

A missão educacional enviada ao Uruguai em 1913 tinha como intuito geral acompanhar o modelo de ensino vigente naquele país. Para tanto, as autoridades do Rio Grande do Sul designaram para essa missão um grupo de professores que atuava na Escola Complementar, lugar legitimado à época, como um centro difusor dos saberes pedagógicos. Assim, evidenciamos que as autoridades gaúchas não apenas contaram com um qualificado grupo de professores, como também com a presença do Diretor da Escola Complementar, no caso Alfredo Clemente Pinto.

Considerando a importância das impressões dessa comissão para a qualificação do setor educacional gaúcho foi que propomos neste trabalho analisar o Relatório de viagem redigido pelos professores que fizeram parte da viagem de 1913.

A partir da leitura do Relatório organizamos as observações dos professores em quatro categorias: (i) elogios tecidos ao sistema uruaio; (ii) similaridades entre os dois sistemas; (iii) críticas ao ensino uruaio e (iv) aspectos que poderiam ser colocados em funcionamento no sistema educacional gaúcho.

A análise dessas categorias evidenciou que por um lado houve, sob a perspectiva da comissão, certa idealização do modelo de ensino uruaio em comparação ao modelo do Rio Grande do Sul como, por exemplo, nos aspectos referentes à infraestrutura, à disciplina, à preparação de formação de professores e didático-pedagógicos. E por outro lado, foram destacadas algumas vantagens do sistema gaúcho em relação ao país vizinho confirmando assim, que o Rio Grande do Sul vinha demonstrando avanços em seu sistema educacional já que o método de ensino utilizado para a leitura e para o ensino da aritmética eram mais qualificados.

Constatamos ainda, que os elogios tecidos à estrutura educacional uruaia corroboravam a proposta defendida pelos dirigentes do Estado de progresso através da ordem e da educação, bem

como reafirmavam a importância do caráter prático na formação dos professores.

Certamente diversos dos aspectos descritos como “exemplares” pelo grupo de professores tenham trazido implicações para o campo da educação gaúcha, por ora identificamos, como assinalado por Protásio Alves, que algumas questões práticas e didático-pedagógicas começaram a ser utilizadas na Escola Complementar de Porto Alegre, o que evidencia que as primeiras “apropriações” foram feitas no curso que qualificava os professores primários e que na época era tida como “modelo” para as demais escolas do Estado.

Ainda que em detalhes, as reorganizações propostas a partir de diferentes missões, experiências, são sempre importantes para compreender as diferentes relações que foram constituindo o sistema de ensino público, no caso deste trabalho, do Rio Grande do Sul.

Referências

ARAÚJO, Orestes. **Historia de la Escuela Uruguaya**. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado, 1911.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Uma missão pedagógica ao Uruguai: Aprendizagem, métodos, princípios. In: 19ª ASPHE, 2013, Pelotas/RS. **Anais**. Pelotas: UFPel, 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/187000894/Caderno-de-resumos-do-19%C2%BA-encontro-da-Asphe-RS>>. Acessado em 10/06/2014.

BEISER, Ana Cristina Pires. **Educação e Educadores em Porto Alegre: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em História. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

BRALICH, Jorge. **Breve Historia de la educación en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.

CAETANO, Gerardo. Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. In: BARRÁN, José Pedro; CAETANO, Gerardo; PORZECANSKI, Teresa. (Dirección). **Histórias de la vida privada en el Uruguay**. Tomo 3. Individuo y soledades (1920-1990). Montevideo: Ediciones Santillana, 1998.

_____. La República Batllista. Tomo 1. **Ciudadanía, Republicanismo y Liberalismo en Uruguay (1910-1933)**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 39-64.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo: A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. UFSM, RS, 1998.

COSTA, Wilma Peres. Viagens e peregrinações: a trajetória de intelectuais de dois mundos. pp. 57-84. In: BASTOS, Elide; RIDENTI, Marcelo; ROLAND, Denis (org.). **Intelectuais: sociedade e política**. São Paulo: Cortez, 2003.

DILL, Aidê Campello. **Diretrizes Educacionais do Governo de Antônio Borges de Medeiros (1898 -1928)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Cultura. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1984.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República**. Tese de Doutorado. (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP. 1997.

GONDRA, José. Apresentação. Dossiê Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. - **RBHE** – v. 10, n. 1 [22]. 2010

GREISSING, Carolina. Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario (1910-1934). In: CAETANO, Gerardo. **Los uruguayos del Centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PALOMEQUE, Agapo Luis. La educación primaria entre 1886 y 1900. In: PALOMEQUE, Agapo Luis (org.) **Historia de la educación uruguaya: la educación uruguaya 1886-1930**. Tomo III. Montevideu: Ediciones de La Plaza, (Colección Ensayos). 2012. p. 25-58.

PERES, Eliane Teresinha. Aprendendo **formas de pensar, sentir e de agir. A escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da Escola Pública Primária Gaúcha (1909-1959). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2000.

PÉREZ, Abel J. **Memoria** correspondente a los años 1911 a 1914, inclusive presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor Abel J. Pérez, Inspector Nacional. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos, 1916.

PORTO ALEGRE. **A Federação** Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=388653&pesq=>> . Acessado em Março de 2014.

PORTO ALEGRE. **Correio do Povo**. Edições de 1913. Núcleo de Pesquisa em História, UFRGS, RS.

RELATÓRIO apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior em 08 de setembro de 1914. Porto Alegre: Off. Graphics da Casa de Correção, 1914.

RELATÓRIO de viagem apresentado ao Ex. Sr. Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior pelo Dr. Firmino Paim Filho, Diretor Geral em 30 de agosto de 1914. Porto Alegre: Off. Graphics da Casa de Correção, 1914.

SOUZA, Marcos Alves de. **A Cultura política do “batllismo” no Uruguai (1903-1958)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação**: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 1995.

TRINDADE, Iole. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

O ENSINO SECUNDÁRIO PRIVADO NO SÉCULO XIX: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DA CIDADE DO RIO GRANDE/RS

Vanessa Barrozo Teixeira⁴⁰⁹

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel)
vanessa.barrozo@ufrgs.br

Resumo: O presente trabalho busca contribuir com a história das instituições educativas privadas de ensino secundário da cidade do Rio Grande, na segunda metade do século XIX. A partir de anúncios publicados por estas instituições e por aulas particulares deste nível de ensino, em um periódico local, foi possível mapear quais eram as características desses espaços educativos, com destaque aos programas de ensino. Nessa perspectiva foi possível identificar que houve uma expansão da iniciativa privada no ensino secundário, tanto pela precariedade da oferta pública deste ensino que era de responsabilidade dos governos provinciais, quanto pelas demandas econômicas da cidade, a qual necessitava de um quadro especializado de profissionais que o ensino primário já não contemplava. Dessa forma, a partir da análise dos programas de ensino das instituições secundárias privadas foi possível perceber que os estudos secundários no município não estavam voltados unicamente para os exames preparatórios, mas também, estavam voltados para uma demanda de formação de novos profissionais vinculados à economia local.

Palavras-chave: Ensino secundário; Programas de ensino; Século XIX; Cidade do Rio Grande.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento na área da História da Educação, que investiga o desenvolvimento do ensino secundário privado na cidade do Rio Grande na segunda metade do século XIX. O objetivo central do presente trabalho é abordar alguns aspectos histórico-educativos do ensino secundário privado, a partir dos programas de ensino e planos de estudos de instituições e aulas particulares, que foram identificados nos anúncios publicados em um periódico local.

É válido destacar que a cidade do Rio Grande é uma das primeiras povoações da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (KÜHN, 2002), e que esta carece de pesquisas no campo da História da Educação no período imperial (TAMBARA, 2000; STEPHANOU; BASTOS, 2005; GIOLO, 2006; GONDRA; SCHUELER, 2008; ARRIADA, 2011; LUCHESE; CORSETTI, 2011). Além disso, pesquisar a História da Educação do município de Rio Grande sob o viés da história das instituições educativas de ensino secundário, além de contribuir para o preenchimento das lacunas sobre a história da cidade, irá contemplar os estudos sobre o ensino secundário privado na Província no século XIX.

O levantamento das iniciativas particulares de ensino secundário do período se deu através do que era publicado no jornal *Diario do Rio Grande*⁴¹⁰, importante fonte de pesquisa deste estudo. A partir dos anúncios pode-se notar o crescimento da oferta e a concorrência entre as instituições

409 Professora do Departamento de Ciências da Informação (DCI) na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

410 Sua coleção completa, de 1848 até 1910, se encontra preservada no acervo da hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense, localizada na cidade do Rio Grande.

educativas localizadas no município. Vale destacar que por se tratar de uma cidade portuária, Rio Grande constitui sua economia baseada no comércio marítimo de exportação e importação, muito influenciada pela presença do trabalho dos imigrantes estrangeiros no município (COPSTEIN, 1975).

A partir das disciplinas escolares identificadas nos programas de ensino e nos planos de estudos desses espaços escolares, foi possível perceber uma nova demanda de formação secundária voltada para o mercado de trabalho local. O que se diferencia do que era exigido pelos exames preparatórios da época, que tinham como objetivo único, o ingresso nas instituições de ensino superior, as quais, no período delimitado, localizavam-se fora da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca contribuir com as pesquisas no âmbito da História da Educação da cidade do Rio Grande no período imperial, bem como, com a própria história do município.

A História das Instituições Educativas como objeto de pesquisa em história da Educação

A escolha da categoria instituição educativa surge dentro da História da Educação como uma possibilidade de pesquisa, afinal trata-se de uma história institucional que corresponde à memória de um local, de um determinado contexto e de determinados indivíduos. A pesquisa sobre as instituições educativas demarca um importante campo temático da historiografia da educação brasileira (GATTI JÚNIOR, 2002), o qual abrange uma série de estudos e fontes de análise capazes de auxiliar na compreensão dos processos históricos e educativos brasileiros. Como afirma Magalhães (2004, p. 67), “a instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação” e dentro dessa perspectiva é que se pretende considerar este objeto, buscando problematizar a trajetória de determinadas instituições de ensino secundário na cidade do Rio Grande ao longo da segunda metade do século XIX.

A história das instituições educacionais integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

Este foco da historiografia, característico dos paradigmas trazidos pela História Cultural, mudando a perspectiva do geral ao particular tem a intenção de demonstrar as diferenças e as semelhanças existentes nas singularidades de cada objeto de análise, privilegiando as instituições como “um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

É o próprio conceito de fonte que se alarga. Em se tratando de história da educação, memórias, histórias de vida, livros e cadernos dos alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, relatórios, fotografias, etc. são fontes importantíssimas. Assim, alguns dos nossos historiadores da educação passaram a pesquisar o particular, o pontual, o efêmero, renunciando à possibilidade de uma compreensão objetiva da realidade (BUFFA, 2002, p. 19).

É importante ressaltar que esta categoria dentro da História da Educação engloba uma série de análises possíveis, como o corpo docente, o corpo discente, as disciplinas escolares, as relações sociais e políticas, dentre outras. No caso específico deste trabalho, serão analisadas determinados programas de ensino de instituições educativas de ensino secundário e de caráter privado da cidade do Rio Grande.

Trata-se justamente de uma análise investigativa que busca compreender a cultura organizacional da instituição por meio dos elementos que constituem sua cultura escolar (NÓVOA, 1995). Esse novo olhar do campo educacional almeja,

[...] escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas [...] As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (NÓVOA, 1995, p. 15-16, grifos do autor).

Após elucidar a relevância de se debruçar e analisar a história das instituições educativas, bem como o seu significado conceitual no âmbito da História da Educação, é fundamental abordar os aspectos históricos da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e da cidade do Rio Grande, para compreender como se constituiu o ensino secundário privado ao longo do século XIX.

O ensino secundário imperial: embates entre o público e o privado

A configuração do ensino secundário da época, objeto deste estudo, reforça a necessidade de constatar e caracterizar a instituição educativa em sua totalidade, em sua organização como espaço educacional, como espaço capaz de alterar realidades, lugares e sujeitos. Afinal,

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a (re) escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nesta relação a sua principal base de informação e de orientação (MAGALHÃES, 2007, p. 70).

Vale destacar que no decurso do século XIX havia uma intensa discussão em várias províncias, da necessidade de escolarização da população (FARIA FILHO, 2011). É relevante

mencionar que para analisar esta questão é necessário compreender o papel do governo da época, para então poder compreender como as iniciativas privadas de ensino secundário tiveram ampla disseminação nas províncias, dando ênfase à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, mais especificamente, analisando as instituições de ensino secundário e de caráter privado que surgem, neste período, na cidade do Rio Grande.

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo da instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. [...] a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social (FARIA FILHO, 2011, p. 135-136).

Nesse sentido, é preciso entender que o ensino secundário no período imperial, está intimamente vinculado à iniciativa privada. Para compreender essa assertiva, é preciso reiterar as medidas propostas pelo Ato Adicional de 1834, no qual o governo imperial passava a se incumbir unicamente do ensino superior e do ensino primário e secundário no município da Corte, enquanto que as assembleias provinciais se transformaram nas responsáveis por autorizar e legislar sobre a instrução pública em seus respectivos domínios (TAMBARA; ARRIADA, 2005). Mesmo com as imposições da legislação vigente, as províncias não conseguiam pôr em prática as melhorias e modificações necessárias no ensino primário e no ensino secundário. Com base no relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, de 1846, período pós Revolução Farroupilha, é possível perceber a situação que se encontrava o ensino primário e secundário naquele momento.

Existem na província 51 escolas elementares com a frequência de 36 meninos e 15 meninas. Quanto ao ensino secundário, nota ainda o relatório: É tão pouco e dado sem método, que muito longe está o proveito que dele se retira da despesa que com ele se faz, posto que não avultada: a aula de gramática latina tem 7 alunos, a de francês 30, de aritmética e geometria 29, a de filosofia 2; a aula de francês, geografia e desenho, na cidade do Rio Grande, tem 24 alunos. [...] A verba orçamentária para a instrução pública, em sua despesa geral de 888:782\$000, era bastante avultada: 94:872\$000 (MOACYR, 1939, p. 434).

Em 1848, no relatório do general José de Souza Soares Andréa, o ensino secundário é alvo de críticas por parte do então presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul,

A instrução secundária ainda é um luxo e mais desperdício. Espalham-se em longa profusão professores de latim, francês, filosofia, geometria, desenho e tudo quanto lembra, por essas cidades e vilas, aonde se apresentam tão poucos discípulos; que não se pode aprovar a existência de tais aulas; pois não tem o governo a obrigação de dar um mestre para três ou quatro discípulos, e só lhe cumpre dar instrução primária (MOACYR, 1939, p. 438).

Com a pouca oferta e o alto custo das aulas públicas de ensino secundário, bem como a baixa procura por parte da população, a iniciativa privada investiu nesse campo, viabilizando novas

expectativas para a educação na província. Nessa perspectiva, a Reforma Couto Ferraz de 1854 é considerada um “divisor de águas” na legislação sobre educação nesse período. Essa reforma foi organizada a fim de

[...] reestruturar o sistema educacional no município da Corte, mas que na prática se constituiu no elemento balizador das reformas dos regulamentos de instrução pública em todas as províncias. Assim, por exemplo, uma série de reformas elaboradas em diversas províncias do Império brasileiro constituiu-se a partir da reforma efetuada por Couto Ferraz adotando, a maioria de seus princípios e diretrizes (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 14).

Sobre essa importante reforma na educação imperial, destacam-se os regulamentos para o controle e fiscalização do ensino privado. É preciso notar que, naquele determinado momento ocorre a proliferação das aulas avulsas e particulares de ensino secundário, as quais funcionavam sem qualquer fiscalização e unidade de pensamento (RIBEIRO, 2007). Com a aprovação da reforma Couto Ferraz em fevereiro de 1854, muitos serão os reflexos desta legislação nos regulamentos de instrução das províncias, as quais eram as responsáveis pelo ensino primário e secundário desde o Ato Adicional de 1834. É válido destacar alguns dos principais aspectos abordados na Reforma Couto Ferraz:

[...] a obrigatoriedade do ensino elementar; a criação de classes especiais para adultos; proibição dos escravos de frequentarem a escola pública; grande atenção ao magistério, ressaltando: sua função social, melhoria dos ordenados, recrutamento seletivo por concurso, equiparação dos mestres pombalinos aos novos, assembleias anuais do magistério; colégios preparatórios anexos às faculdades; controle e fiscalização do ensino particular (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 15).

É preciso observar que, mesmo com a imposição feita pela legislação sobre a fiscalização rigorosa da iniciativa privada, a intenção não era minimizar a oferta do ensino secundário por particulares, mas, criar uma “política de subvenção às escolas privadas” (HAIDAR, 2008, p. 165). Nesse sentido, podem-se destacar alguns desses benefícios presentes na Reforma Couto Ferraz:

Na falta de escolas públicas o Regulamento previa uma “gratificação razoável” aos professores particulares que admitiessem, gratuitamente, alunos pobres. A reforma autorizava, igualmente, a concessão de prêmios aos estabelecimentos particulares de ensino secundário que apresentassem maior número de alunos aprovados nos exames gerais de preparatórios instituídos na Capital do Império (HAIDAR, 2008, p. 165).

É necessário ressaltar que o Collegio Pedro II, criado em 1837, localizado na capital da Corte, representou o intuito do governo imperial de padronizar o ensino secundário, tornando seus programas de ensino, planos de estudos e livros didáticos como modelos a serem seguidos pelas demais instituições secundárias da época. Dessa forma,

Os demais liceus e colégios, provinciais e particulares, eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo Collegio de Pedro II, uma vez que os exames de ingresso ao ensino superior eram realizados em conformidade com os

programas daquela instituição. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria na qualidade do ensino secundário pela padronização dos colégios em todo o país (VECHIA, 2003, p. 27).

Logo, é notável que a função central do ensino secundário era o preparo para o ingresso no ensino superior, o qual era administrado pelo Império. Funcionando então, como uma “ponte de passagem, momento de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 126).

Ao entender que existiu certo movimento em prol do ensino superior no Brasil, o qual foi criado antes de se estruturar o ensino secundário propriamente dito (CUNHA, 2007), fica perceptível a influência exercida pelas escolas superiores sobre este tipo de ensino, que era mantido pelas províncias (HAIDAR, 2008). Mesmo com algumas mudanças na legislação, ao longo do século XIX, a função do ensino secundário de ser uma preparação para a realização dos exames preparatórios e, assim, adentrar ao ensino superior, ainda se mantinha intacta.

O ensino secundário provincial, embora enriquecido graças à ampliação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento dado às línguas modernas e à criação de cadeiras de geografia e história, antes praticamente inexistentes, limitava-se, entretanto, com pouquíssimas exceções, às disciplinas exigidas como preparatórios para ingresso nas Academias (HAIDAR, 2008, p. 21).

É significativo pontuar que, no que tange à educação na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período imperial, alguns dos autores já pesquisados, demonstram que, assim como nas demais províncias do império, não houve um processo de institucionalização da escolarização pública, sendo fragmentadas as iniciativas privadas na época, o que caracterizava que a educação escolar era um privilégio de poucos (ARRIADA, 2011; CORSETTI; LUCHESE, 2011; GONDRA, SCHUELER, 2008; GIOLO, 2006; TAMBARA, 2000; SCHNEIDER, 1993). Segundo Jaime Giolo (2006),

As aulas estavam essencialmente voltadas aos filhos da classe dominante e serviam de trampolins para os cursos superiores médicos e jurídicos, destinados a suprir os quadros do minguado aparelho jurídico e político da época ou as funções de prestígio social. Essas ocupações distintas requeriam formação intelectual razoável, mas seu número era tão pequeno que ficava mais prático recorrer às escolas das províncias centrais (ou mesmo de outros países) do que organizar um aparato escolar eficiente e suficiente na própria província (GIOLO, 2006, p. 456).

Vale destacar que durante os 67 anos de regime imperial, a província de São Pedro teve 102 presidentes (GIOLO, 2006). Fato que auxilia na compreensão de como a instabilidade política acabou se transformando em uma característica da província e em certo problema para a população rio-grandense no que diz respeito à educação.

A instrução na cidade do Rio Grande: apontamentos sobre as iniciativas privadas de ensino secundário

No final do século XVIII, a vila de Rio Grande, passa a oferecer aulas de primeiras letras, e segundo Bittencourt (1999), as aulas eram ministradas por um professor baiano chamado Manoel Simões Xavier, o qual ensinava a ler, escrever e contar. De acordo com este autor, Xavier após um período lecionando em Rio Grande, transferiu-se para Porto Alegre. Na década de 1780, mais dois professores são nomeados, um para Rio Grande e outro para o Povo Novo. Esses professores recebiam a nomeação de mestres e eram responsáveis por ensinar “leitura, escrita, as quatro operações aritméticas e doutrina cristã” (BITTENCOURT, 1999, p. 111).

Pimentel (1944) defende que a primeira escola de primeiras letras iniciou suas atividades no antigo presídio do Rio Grande, mas que esta acabou transferindo-se para Porto Alegre. Segundo Pimentel o ensino era o seguinte:

[...] principiava pelo alfabeto, num cartaz, seguiam-se as cartas de nomes e doutrina cristã, tudo manuscrito, e as quatro operações. Com o correr do tempo, notadamente no governo de Paulo da Gama, criaram-se escolas de primeiras letras e abriu-se a primeira cadeira de gramática latina, a que seguiu-se outra de filosofia, regida pelo padre Santa Barbara (PIMENTEL, 1944, p. 13).

Em 1820, Rio Grande passa a promover aulas de Latim no modelo das aulas régias de caráter público, juntamente com Rio Pardo, enquanto Porto Alegre além da aula de Latim, também passou a ministrar uma aula de Filosofia Racional (TAMBARA, 2000). É preciso esclarecer que o termo aulas régias diz respeito às aulas ditas avulsas, aulas ministradas individualmente por professores que ensinavam as disciplinas de latim, grego, filosofia e retórica, além de serem os responsáveis, inclusive, por organizar onde aconteceriam essas aulas. A partir do momento em que suas aulas comesçassem a funcionar, o professor entrava em contato com o governo requisitando seu honorário (GHIRALDELLI, 2009). Conforme Gondra e Schueler (2008), o repertório de saberes da escola primária incluía:

Ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo. Para as meninas, uma redução no campo da matemática e uma inclusão da “ciência da casa” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 52).

Apenas em 15 de outubro de 1827 foi criada a primeira Lei Geral do Ensino, a qual decretava em seu artigo 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 23). Todavia, Mesmo que a legislação do período buscasse inculcar algumas questões, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino no Império, a precariedade da educação durante as primeiras décadas do século XIX é notável. Por isso, é importante mencionar que,

A estatística oficial de 1832 elenca, em todo o Império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na Província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao

menos 40 nas quais o lugar de professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino (ALMEIDA, 1989, p. 61).

Em 1809, a cidade do Rio Grande era um dos quatro municípios que contava a Província de São Pedro⁴¹¹. Em 1851 foram criados outros 20 municípios, chegando a 50 em 1889 (CORSETTI; LUCHESE, 2011). Contudo, mesmo com todo esse crescimento urbano e, conseqüentemente, populacional, pouco se pensava ou se investia em educação nas primeiras décadas do século XIX em todas as províncias do Império, de uma forma geral.

Todavia, a cidade do Rio Grande acabou desenvolvendo-se como um dos principais polos econômicos da Província, oriundo do charque e dos produtos produzidos a partir da pecuária (KÜHN, 2002). Através do comércio de exportação e importação, realizado por meio do único porto marítimo da província, a cidade obteve um crescimento comercial significativo ao longo do século XIX (MARTINS, 2006). Rio Grande pode ser caracterizada como uma cidade cosmopolita, uma particularidade das cidades portuárias (MARTINS, 2006), principalmente pela presença de imigrantes europeus que ajudaram a consolidar o desenvolvimento econômico local através do comércio. O porto acabou se transformando em um dos principais diferenciais da cidade:

A inexistência de outro meio de transporte que ligasse o solo gaúcho com o restante do país e que pudesse fazer concorrência com o transporte marítimo também representou um fator significativo para o desenvolvimento comercial da cidade. A exceção era as tropas de gado, que além de demoradas, eram de difícil percurso. [...] seria somente através do porto que se daria a principal relação comercial entre o Rio Grande do Sul e o resto do mundo, principalmente num período em que se importava quase tudo no que se refere a produtos manufaturados (MARTINS, 2006, p. 74).

Um bom exemplo da proporção que a economia riograndina, voltada ao comércio de importação e exportação, estava adquirindo é a presença das companhias de seguros marítimos e terrestres que existiam na cidade neste período delimitado. Merece destaque a Companhia de Seguros Fidelidade, que se estabelece na cidade no início da década de 1850, segundo os anúncios do jornal Diário do Rio Grande (DRG), e que no Relatório do Presidente da Província de 1858, recebe uma distinção na pauta sobre o Comércio.

Das companhias de seguros existentes nesta província, unicamente pude obter informações sobre as seguintes: Agência de seguros marítimos e terrestres do Rio de Janeiro e da Fidelidade de Rio Grande. [...] A companhia de Seguros Marítimos Fidelidade, estabelecida na cidade do Rio Grande, foi incorporada, em virtude do decreto nº 1069 de 1852, com o capital de 300:000\$000rs. Este capital, por decreto de 1854 sob n. 1408, foi elevado a 500:000\$000rs, dividido em 5,000 acções. De janeiro de 1853, em que começarão suas operações, até 15 de maio último, os seguros effectuados importarão em 15,077:105\$675rs, o valor das mercadorias, e em 1,1018:600\$rs, o valor dos cascos de navios (RELATÓRIO, 1858, p. 53).

Essa companhia de seguros atuava no ramo dos seguros marítimos, os quais incluíam mercadorias, navios e sinistros, além dos seguros terrestres, que incluíam prédios, mercadorias e

411Os outros municípios que faziam parte da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul eram: Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha (CORSETTI; LUCHESE, 2011).

sinistros (RELATÓRIO, 1858).

Outro dado importante que merece ser mencionado é que existiram outras companhias de seguros marítimos e terrestres na cidade do Rio Grande no período delimitado, como, por exemplo, a Companhia Confiança, a Sociedade Companhia Esperança e a Companhia Perseverança (DRG, 1º de janeiro de 1873), o que pode vir a caracterizar a demanda de seguradoras era proporcional aos investimentos no âmbito do comércio de importação e exportação. Um dos fatores determinantes para a constituição dessas empresas e para a formação de uma elite mercantil no sul do Brasil é a existência de um estratégico porto marítimo na cidade, o qual garantia aos comerciantes novas oportunidades de negócios, sendo responsáveis pelos circuitos locais de distribuição e abastecimento de mercadorias (OSÓRIO, 2000).

Após um breve panorama das múltiplas facetas que a cidade do Rio Grande estava adquirindo, principalmente, as que dizem respeito ao desenvolvimento econômico que o município foi conquistando ao longo do século XIX, percebe-se que surge uma nova demanda de profissionais, os quais necessitam estar aptos para o mercado de trabalho que estava se estruturando. Um exemplo disso é a necessidade de profissionais com conhecimento em escrituração mercantil e contabilidade, bem como em línguas estrangeiras, com destaque para o francês, o inglês e o alemão. Nesse sentido, as instituições de ensino secundário, através de seus programas de ensino, passam a oferecer alternativas para os cidadãos riograndinos, os quais não buscavam apenas o ingresso no ensino superior, mas também, a inserção no mercado de trabalho.

Um exemplo deste fato são as aulas/cursos particulares que surgem desde a década de 1850 no município. São professores estrangeiros, que antes de ingressar em alguma instituição educativa privada, ou antes, de criarem sua própria instituição em parceria com outros professores particulares, acabam oferecendo aulas particulares para se inserir no magistério local.

Curso de escripturação por partidas dobradas – J.Felippe Serversby, professor dos idiomas inglez, francez e allemão, avisa aos Srs. que desejarem ainda assistir ao curso de escripturação, que principiará segunda feira 17 do corrente. Outrossim que no mesmo dia abrirá um curso de inglez e outro de francez, o primeiro nas segundas, quartas e sextas feiras das 8 ás 9 ½ horas da noite, e o segundo nas terças, quintas e sabbados á mesma hora (DRG, 10 de janeiro de 1853).

É relevante observar que, para que existisse uma oferta de três cursos diferentes, com aulas em todos os dias da semana, inclusive aos sábados, é porque, possivelmente, existia uma demanda significativa para tal oferta. Também é pertinente notar que alguns professores públicos também se dedicavam ao ensino privado, em suas “horas vagas”, como foi o caso do professor público da 1ª cadeira de primeiras letras da cidade do Rio Grande.

O professor de 1.^{as} letras abaixo assignado continúa a leccionar meninas na casa de sua

moradia, todos os dias uteis das tres ás cinco e meia horas da tarde, as materias de ensino abaixo declaradas: leitura, escripta, **contabilidade**, grammatica de lingua nacional, dogmas de moral christan e geometria pratica. Tem professores contractados de conhecida probidade e saber, para o ensino de francez, geographia, desenho, dança e piano. A Sra. do anunciante ensina das nove ao meio dia costura, crivos de diversas qualidades, pontos de marca, picados, bordados, etc. [...] Não se faz o presente annuncio por falta de educandas no estabelecimento, é tão somente para mostrar a quem convier que o anunciante em suas horas vagas está em seu direito para empregal-as muito a seu bel-prazer. Cidade do Rio Grande, 18 de setembro de 1852 – João José Gomes da Costa e Silva (DRG, 18 de setembro de 1852, grifos da autora).

No anúncio anterior, é pertinente destacar a oferta do ensino de Contabilidade para meninas, afinal, além de significar uma inovação para o ensino feminino da época, esta era uma disciplina escolar que não pertencia ao currículo do ensino primário e do ensino secundário no período imperial brasileiro (TAMBARA; ARRIADA, 2005). A oferta dessa disciplina também pode ser percebida em outras instituições educativas privadas voltadas ao público feminino, como é o caso do colégio de meninas de D. Castorina Candida de Albuquerque Dourado, que dividia as disciplinas da instituição com seu esposo, Prof. Joaquim Pedro de Alcantara Dourado, que também era professor público da cidade do Rio Grande na década de 1850.

D. Castorina Candida de Albuquerque Dourado faz sciente ao publico que no dia 6 de fevereiro pretende installar um collegio de meninas com todas as proporções necessárias a um estabelecimento tão útil, em o qual a annunciante preencherá todos os misteres tendentes ao sexo feminino, como sejam coser, marcar, bordar e tudo quanto diz respeito, á excepção da grammatica da lingua portugueza e franceza, e **contabilidade por um methodo facilimo**, o que será leccionado pelo esposo da annunciante, Joaquim Pedro de Alcantara Dourado, durante as horas vagas. [...] A annunciante espera em breve apresentar um novo programma das differentes materias de que deve constar seu estabelecimento. Rio Grande, 27 de janeiro de 1854 (DRG, 31 de janeiro de 1854, grifos da autora).

O Collegio São Pedro, criado no final da década de 1850, cujo diretor era o Prof. José Vicente Thibaut, membro do Instituto Católico de Paris (DRG, 15 de abril de 1859), oferecia em seu programa de ensino, da década de 1870, a disciplina de Escripuração Mercantil. Vale destacar que esta disciplina não era uma disciplina avaliada nos exames preparatórios da época, e mesmo assim, nove alunos foram aprovados na disciplina nos exames públicos realizados pela instituição em 6 de dezembro de 1870 (THIBAUT, 1870, p. 20). Fato este que corrobora com a hipótese de que o ensino secundário riograndino tinha outros fins para além da preparação para os exames preparatórios.

Seguindo a mesma linha, já no final da década de 1880, os anúncios são bem mais específicos e propositivos, expressando a existência de uma demanda de alunos que pretendiam se dedicar ao comércio.

Curso primário e secundário Rua Conde de Porto Alegre nº 98, o Professor Ramalho. Lecciona particularmente, além da instrucção primaria, as matérias do curso secundário professadas aos collegios desta cidade, assim como as do curso theorico e pratico de

escripturação mercantil por partidas dobradas para os alumnos que pretendam dedicar-se ao commercio. Há aula especial para o curso theorico e pratico de escripturação mercantil (DRG, 21 de outubro de 1886).

No que diz respeito ao que deveria ser ensinado, à seleção das disciplinas que pertenceriam aos programas de ensino desses espaços escolares, é imprescindível compreender qual é o papel das disciplinas escolares para a história das instituições educativas. A concepção da instituição educativa como espaço organizado, de formação e de produção de conhecimento (NÓVOA, 1995), está intrinsecamente ligada à seleção das disciplinas escolares que são ministradas pelas instituições. Para Julia (2001) as disciplinas escolares são um produto específico da instituição educativa, e que através delas é possível reconhecer o caráter criativo do sistema escolar. Dessa forma, pesquisar os programas de ensino das instituições secundárias, e, conseqüentemente, as disciplinas escolares que fazem parte de sua composição, torna-se fundamental para poder compreender como o ensino secundário riograndino estava sendo estruturado no período delimitado, possibilitando problematizações para além do que era tido como sua principal finalidade, assim como, para além do que era imposto pela legislação da época, no que diz respeito aos estudos secundários.

Considerações finais

Pesquisar a História da Educação do século XIX exige um estudo extenso e aprofundado de um determinado período em que os sujeitos históricos já não podem mais ser entrevistados, em que as fotografias eram uma raridade, e em que a cultura material pouco ou quase nada, se manteve preservada. É um trabalho meticuloso, no qual, mergulhar em documentos, em sua maioria, com mais de 150 anos, se torna uma rotina, uma viagem no tempo, uma busca incansável dos vestígios do que acontecia em uma das cidades mais antigas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a cidade do Rio Grande.

A partir do levantamento de dados realizado nas páginas do jornal *Diario do Rio Grande*, percebeu-se a possibilidade de abordar como se constituiu o ensino secundário de caráter privado, em uma das primeiras povoações da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Ao observar a recorrência de informações sobre determinadas instituições educativas neste periódico, foi possível mapear e pré-selecionar documentos que permitiram analisar e compreender aspectos relevantes na construção dos estudos secundários e da própria formação da instituição *collegio* no período delimitado. Além de identificar quais eram as instituições e aulas particulares existentes na época, foi possível notar que houve uma expansão da iniciativa privada no ensino secundário, tanto pela precariedade da oferta pública deste ensino que era de responsabilidade dos governos provinciais, a partir do Ato Adicional de 1834, quanto pelas demandas econômicas da cidade, a qual necessitava

de um quadro especializado de profissionais que o ensino primário já não contemplava.

Sendo assim, a partir da análise de determinados programas de ensino, presentes nos anúncios destas instituições, percebe-se que o ensino secundário privado riograndino, da segunda metade do século XIX, além de estar voltado para a preparação dos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior, também visava formar novos quadros profissionais para as novas demandas impostas pelas relações mercantis presentes no município.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. In: **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012, p. 37-54.

BITTENCOURT, Ezio. **Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade: sociabilidades & cultura no Brasil Meridional – Panorama da história de Rio Grande**. Rio Grande: Ed. da FURG, 1999.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, 2002, p. 25-38.

COPSTEIN, Raphael. O trabalho estrangeiro no município do Rio Grande. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, 4: 1-46, maio, 1975. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37629/24283>>

CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane Ângela. Educação e instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: **Educação e instrução nas províncias da corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 453-485.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 135-150.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, 2002, p. 3-24.

GIOLO, Jaime. A instrução. In: **Império**. Passo Fundo: Méritos, 2006, vol 2, p. 449-489.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Ed. da USP, 2008.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados. Nº 1. jan/jun de 2001.

KÜHN, Fábio. Breve história do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Leitura XXI, 2002.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. In: **Revista Educação Unisinos**. Maio/Agosto, 2007, p. 69-74.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, Solismar Fraga. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias (1934-1889)**. 3º volume. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, p. 13-43, 1995.

OSÓRIO, Helen. Comerciantes do Rio Grande de São Pedro: formação, recrutamento e negócios de um grupo mercantil da América Portuguesa. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 115-134. 2000.

PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos gerais do município de Rio Grande**. Of. Gráfica da Imprensa Nacional. Porto Alegre, 1944. Vol. 1.

RELATORIO do presidente da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul Angelo Moniz da Silva Ferraz apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na 1ª Sessão da 8ª Legislatura. Porto Alegre: Typographia do Correio do Sul, 1858.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

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

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (orgs). **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, 2005.

_____. Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: **Coleção Documentos da Educação Brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TAMBARA, Elomar. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In:

Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX). Pelotas: Seiva, 2003, p. 95-116.

_____. **Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul.** Pelotas: Ed. Universitária/Seiva Publicações, 2000.

_____. **A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Porto Alegre: UFRGS, 1991. Teste (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

THIBAUT, José Vicente. **A impaciência e o tédio – Discurso proferido por José Vicente Thibaut cavalleiro da Imperial Ordem da Rosa e Director do Collegio S. Pedro, na ocasião do encerramento dos exames, no mesmo collegio, em 6 de dezembro de 1870.** Rio Grande: Typ. do Echo do Sul, de Pedro Bernardino de Moura, 1870.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX).** São Paulo: Annablume, 2003, p. 25-35.

_____. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 78-90.

UM MOTE COMO CARÁTER EDUCATIVO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL: Gustavo Barroso e o Culto da Saudade

Ana Carolina Gelmini de Faria
Docente do Curso de Museologia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FABICO/UFRGS); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS).
Email. carolina.gelmini@ufrgs.br

RESUMO

O presente trabalho tem por proposta analisar, a partir do estudo de caso da criação do Museu Histórico Nacional (MHN), como o mote fundador do Museu se refletiu no caráter educativo da instituição na primeira metade do século XX. Assim, tem por ênfase a investigação de um dos protagonistas da gestão do MHN: seu idealizador e primeiro diretor, Gustavo Barroso, intelectual que inserido nos debates sobre a consolidação da identidade nacional lançou o mote *Culto da Saudade*, uma campanha de legitimação dos vestígios do passado enquanto documentos históricos que valorizam a tradição do País. A partir de uma investigação documental a pesquisa evidencia que a sensibilidade e prática antiquária - atribuindo aos objetos valor de autenticidade e de testemunho do passado - potencializou a dimensão educacional cívica adotada pelo Museu, construindo um caráter educativo a serviço dos ideais de progresso e civilidade da Nação.

Palavras-chave: Educação em museus, Museu Histórico Nacional, Culto da Saudade, dimensão educacional cívica.

TRAÇOS DO CARÁTER EDUCATIVO DE UM MUSEU

O presente trabalho é fruto de uma premissa: todo museu tem, por essência, uma dimensão educativa (PEREIRA, 2010). Mas também de um desafio que surge ao assumir essa premissa como uma afirmativa: como investigar o caráter educativo de um museu, em sua historicidade, quando as instituições não possuíam setores, núcleos ou divisões educativas em seus organogramas? Teriam, nesses períodos, uma intencionalidade educativa?

Construir uma imersão a partir dessa proposta é assumir a Museologia enquanto ciência transversal que fortalece um de seus espaços privilegiados de ação, os museus, como experiências permeadas de articulações teórico-metodológicas que conduzem seu papel na sociedade. Na perspectiva assumida a Museologia dialoga energicamente com o campo da História da Educação - capaz de abranger estudos que vão do ensino institucionalizado aos processos de aprendizagem e socialização (STEPHANOU; BASTOS, 2005) e, portanto, espaço de múltiplas pesquisas sobre a educação em museus.

A escolha de investigar o Museu Histórico Nacional em seus primeiros anos de existência

não é aleatória: esse é o primeiro museu federal do Brasil a se compromissar com a perspectiva da dimensão educacional cívica (PEREIRA, 2010), no qual se torna um espaço a serviço dos ideais de progresso e civilidade. O museu foi criado em 1922, o mesmo ano da Exposição Internacional do Centenário da Independência, comemoração estratégica para a construção de uma memória coletiva e projeção nacional. Segundo Kuhlmann Júnior (1996) as exposições internacionais eram concebidas como *verdadeiras festas didáticas* e tinham papéis bem delineados - a Exposição Internacional de 1922 tinha por objetivo promover uma leitura de Brasil próspero e ordeiro. O Museu Histórico Nacional também vem a assumir esse papel, mas não de forma efêmera.

A fundamentação de um espaço chave para a salvaguarda das referências da história e, conseqüentemente, consolidação da identidade nacional, era defendida por intelectuais no início do século XX. Essas abordagens tinham diferentes interpretações, a exemplo da Exposição Internacional do Centenário da Independência e a Semana de Arte Moderna. Ruth Levy (2010) analisa que, se por um lado, buscavam uma leitura moderna do Brasil tendo por viés a nacionalidade, por outro o modernismo de São Paulo visava a “montagem de um discurso de deslegitimação da capital federal como cabeça da nação, criando uma representação simbólica, onde São Paulo = nação e Rio de Janeiro = anti-nação” (LEVY, 2010, p.28).

Nesse momento de predisposição a se debater sobre a escrita da história do País, outros intelectuais propuseram o delineamento de um projeto cultural brasileiro de forma diferenciada. É dessa projeção de Nação na contramão da Modernidade que daremos destaque no trabalho, tendo por ênfase o recorte apresentado Gustavo Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha Barroso, o defensor das relíquias esquecidas.

Gustavo Barroso foi o idealizador e primeiro diretor do Museu Histórico Nacional, gestor da instituição de 1922 a 1930 e 1932 a 1959, ano de seu falecimento⁴¹². A concepção de museu e do papel educativo que o diretor atribuiu à essa instituição cultural é uma das vertentes de investigação da dissertação intitulada *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*⁴¹³ (FARIA, 2013). A proposta a seguir compõe os estudos realizados na pesquisa do Mestrado, um exercício que unindo Museologia e História da Educação buscou identificar o caráter educativo desse Museu que também foi reconhecido ao longo de sua trajetória como *A Casa do Brasil*.

412Rodolfo Amorim Garcia assumiu o Museu Histórico Nacional no período de 1930 a 1932 devido a destituição de Barroso do cargo de direção pelo apoio conferido a Julio Prestes na disputa política com Getúlio Vargas pela presidência.

413A referida dissertação foi defendida pela autora no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS), na linha de pesquisa História, Memória e Educação, sob orientação da professora Dr^a. Zita Rosane Possamai.

DE UM MOTE...

Gustavo Barroso, considerado intelectual brasileiro de importante repercussão em diversas áreas da cultura, como as Letras⁴¹⁴, publicou em 22 de Dezembro de 1912 um artigo no *Jornal do Comércio* que consagrou o início de uma forte campanha em favor dos objetos gloriosos e da tradição: *O Culto da Saudade*. Nesta matéria o autor terminou seu texto com as seguintes palavras: “O culto da saudade ainda não é para nós” (BARROSO, [1912], 1997, p.34).

Barroso, assinando esse artigo como João do Norte, se por um lado denunciou o descaso com o passado, por outro corroborou o discurso como justificativa para a idealização e implementação de projetos de salvaguarda das relíquias históricas, construindo um estilo de escrita alarmista que manteve ao longo de sua vida.

Em sua trajetória, Gustavo Barroso realizou grandes projetos profissionais em diversas áreas do conhecimento. Mas um deles, em especial, permitiu constante aprimoramento por Barroso até o seu falecimento, em 1959, e alicerçou outras iniciativas idealizadas por ele: o Museu Histórico Nacional. Para compreender a intenção e os caminhos enveredados por Barroso para a fundação e consolidação desta instituição cabe analisar outras propostas engavetadas que singularizaram e legitimaram o perfil desta instituição.

No ano anterior à publicação do artigo *O Culto da Saudade*, mais precisamente em 25 de Setembro de 1911, Barroso publicou na edição vespertina do *Jornal do Comércio* o artigo intitulado *Museu Militar*. Neste, o autor evidenciou uma importante falha do País: todas as nações possuíam seus Museus Militares, instituições que guardam as tradições guerreiras, os progressos do armamento e motiva o culto a glórias passadas. Porém, segundo o autor, no Brasil a estes testemunhos foram reservados o descaso, a destruição e o esquecimento (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945).

Como exemplo de um museu militar expressivo, Gustavo Barroso citou o Museu dos Inválidos, localizado na França. Segundo ele, ao longo de salas, salvaguardadas em armários envidraçados, brilhavam as armas dos heróis. Não cansou em citar os diversos acervos expostos: arqueiros, espadas, sabres, punhais, alfanjes, colubrinhas, adagas - acompanhados com adjetivos

⁴¹⁴Gustavo Barroso após tentar quatro vezes, conseguiu em 08 de Março 1923 ser eleito como terceiro ocupante da cadeira dezanove da Academia Brasileira de Letras. Durante sua vida contribuiu em diversos cargos, como o de tesoureiro logo após seu ingresso e o de presidente da Casa nas gestões de 1932-33 e 1949-50. Sendo o mais jovem membro quando foi eleito pela Casa, tendo 34 anos, proferiu no seu discurso de posse: “Se mais de uma vez bati em pura perda à vossa porta, resta-me o consolo de que nunca me inscrevi sozinho e sempre tive fortes adversários a combater. São infinitamente mais saborosas as vitórias difíceis” (BARROSO, 1923).

como luzentes, nobres, riquezas e perfeições -, objetos estes que para o autor eram capazes de compor uma história inteira e evocar recordações memoráveis.

Além dos objetos e adjetivos, Gustavo Barroso também fez questão de situar em sua leitura do acervo do Museu dos Inválidos os antigos proprietários destes bens, passando por Henrique II, general Hoche, Napoleão e outros. Suscitar os “guerreiros esquecidos” era um dos mecanismos que Gustavo Barroso defendia na construção da memória nacional (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945).

Para enfatizar sua fala, Barroso não ficou preso a só um exemplo. Evidenciou instituições da Espanha, Portugal e Inglaterra que em diversas salas públicas contribuía para a construção da história de sua pátria. Quando refletiu sobre a salvaguarda da história militar do Brasil por meio de relíquias Gustavo Barroso foi enfático:

E nós? Nós ignoramos o culto do passado e desprezamos as velharias da história. Nunca possuímos um Museu Militar digno desse nome e nossas esquecidas recordações guerreiras andam esparsas por mil lugares ou já desapareceram com o caruncho do tempo. [...] Jamais se cuidou de guardar uma só que fosse [espadas] e as abandonaram à destruição e ao desaparecimento. Procuremos religiosamente as nossas relíquias para guardá-las com carinho e legá-las aos nossos descendentes” (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945, p.385-386).

Buscando demonstrar o descaso com os objetos militares, Barroso elucidou diversos artefatos espalhados pela cidade sem contextualização e veneração: a espada de Francisco Solano Lopes em uma caixa envidraçada ao canto de uma sala do Colégio Militar, bandeiras de tropas na Igreja da Cruz dos Militares. A partir da denúncia, o autor iniciou uma campanha em favor destes bens materiais, incentivando remexer arquivos, pequenos museus abandonados e estabelecimentos militares com o objetivo de agrupar as “velhas relíquias num só lugar, reagindo energicamente contra o nosso proverbial descaso e nossa proverbial preguiça nesse assunto” (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945, p. 386).

Barroso salientou que a história do Brasil possui diversos momentos militares memoráveis e que, às vezes, lembramos de alguns conflitos e episódios, tais como a Guerra Holandesa e as campanhas do Prata, “da gauchada brava que invadiu o Uruguai e com a cavalcada a morrer de fadiga horas e horas combateu em India Muerta” (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945, p.387). Mas para ele o triste era que ainda que nos lembremos de tudo não havia possibilidade de demorar os olhos em uma relíquia desses tempos. Nesta perspectiva, sugeria a criação de um Museu Militar para o País:

Patriótica e nobre seria a fundação dum Museu Militar. Queiram os nunes ideia um dia se realize para que tenhamos onde depor nossos troféus como os gregos outrora os depunham

nas métopas de mármore e granito dos templos de Acaia (BARROSO, 1911, apud DUMANS, 1945, p. 387).

Ao analisar a idealização de um Museu Militar por Gustavo Barroso, Moreira (2006, p.201) observa que seu projeto desejava favorecer o (re)conhecimento da história militar, por meio de eventos e personagens, “aproximando presente e passado através dos objetos”. Assim, Barroso buscava construir uma narrativa histórica partilhada, identificada pela tradição e pelo passado exemplar, possibilitando o museu esta evocação através dos objetos.

Para ter mais propriedade sobre o tema, Gustavo Barroso realizou diversos estudos sobre a história militar. Além da defesa pela história e pelos objetos, seu entusiasmo também era relacionado a questões pessoais, em especial o incentivo familiar não recebido para se dedicar a uma carreira militar:

Apesar de não ser militar, são militares os pendores do meu espírito, que seguiu, contrariado pelas circunstâncias, rumos diversos dos que almejava. Desde minha mocidade me dediquei ao estudo e ao comentário de nossos fastos guerreiros, em todos ou em quase todos os aspectos. Durante muitos anos me tenho entregue à patriótica e muitas vezes incompreendida tarefa de restaurar o brilho de nossas esquecidas glórias e tradições militares (BARROSO, 1945, p.402).

Nessa perspectiva, Gustavo Barroso iniciou uma pesquisa intensa sobre a história do Brasil, intensificando-a ao longo de sua vida, com ênfase na trajetória e episódios militares, indo contra uma geração que parecia se envergonhar da bravura dos soldados e glórias conquistadas, segundo suas palavras (BARROSO, 1945).

Do artigo que publicou em 1911, pela defesa de um museu da história militar brasileira, Gustavo Barroso amadureceu sua campanha pelas relíquias esquecidas e ampliou suas abordagens. Em 1921, Barroso publicou uma matéria na *Revista Ilustração Brasileira* que, pelo título, conduz diretamente o leitor ao seu objetivo: “Museu Histórico Brasileiro”. Reforçando um discurso antes limitado a um tipo específico de acervo, o autor novamente em tom denunciativo apresentou o contexto da preservação de objetos representativos da história do País, apontando uma “apatia governamental” pela salvaguarda destes, propiciando a dispersão, a venda e a exportação dos bens históricos:

Nada se guarda. Nada se conserva. Um pouco caso criminoso. E isto não vem do fato de ser o Brasil uma nação nova, ainda em formação, caldeando-se na fusão de muitas raças. Não. Os Estados Unidos são mais eivados de cosmopolitismo do que o Brasil. Entretanto, possuem museus, conservam costumes e uniformes, fazem cortejos históricos, realizam festas nacionais e guardam com carinho, mobiliadas como eram outrora, as casas de Washington, de Grant e de Longfellow (BARROSO, 1921, apud DUMANS, 1945, p. 390-391).

Baseado no descaso dos objetos, Barroso passou a defender a criação de um museu histórico

capaz de evocar o passado através das relíquias salvaguardadas. Para este feito, reforçou a necessidade de um pequeno gesto governamental, entregue a uma pessoa capacitada a reunir estes bens e promover uma organização ativa deste acervo, operação idealizada pelo autor na criação de um museu, como se observa em suas palavras:

Entretanto, ainda era tempo duma ação salvadora, de se realizar a fundação dum verdadeiro Museu Histórico, no qual se pudessem reunir, para ensinar o povo a amar o passado, os objetos de toda a sorte que este representa. [...] A esperança, porém, dum Museu Histórico no Brasil não sorri a ninguém que se preze de ter um pouco de inteligência. Não temos sido educados no Culto da Saudade. Não o poderemos ter tão cedo (BARROSO, 1921, apud DUMANS, 1945, p. 389-391).

Ao longo da matéria Gustavo Barroso apresentou, por meio da citação de acervos dispersos em instituições e sua defesa pela preservação desses - tais como o trono do Imperador, feixes de bandeiras tomadas aos paraguaios, canhões de fortes, entre outros - o perfil de museu histórico que o brasileiro se encontrava carente: com ênfase nas temáticas política e militar. Assim, anunciava um projeto que estimaria o objeto pelo valor histórico de testemunho do passado, sendo estes bens capazes de representar a constituição do passado nacional.

Segundo Adolpho Dumans, em artigo publicado em 1941 nos Anais do Museu Histórico Nacional, neste período atuando como secretário da instituição, as festividades do Centenário da Independência, em 1922, evidenciaram ao governo que existiam lacunas profundas da representação da história nacional, demonstrando a “falta de um departamento oficial que reunisse, com objetivo cívico e cultural, metodicamente, tudo aquilo que lembrasse um fato, que marcasse episódios das nossas glórias do passado” (DUMANS, 1941, p.212).

Assim, motivado pela campanha enveredada por Gustavo Barroso nos jornais e revistas, Dumans apontou em seu artigo que o então presidente Epiácio Pessoa fundou o Museu Histórico Nacional por meio do decreto nº15.596 de 02 de Agosto de 1922. Para exercer o cargo de diretor desta instituição o presidente convidou no dia 21 do mesmo mês Gustavo Barroso, no momento redator-chefe da *Revista Fon-Fon* e Inspetor Escolar do Distrito Federal e, de acordo com o autor, o idealizador do projeto:

A criação do Museu Histórico Nacional pelo Presidente Epiácio Pessoa foi simples ato material. O ilustre homem de estado recebeu a inspiração dessa criação daquele mesmo que ele convidou para dirigi-la, o Dr. Gustavo Barroso. A este pertence, na verdade, a ideia da fundação dum Museu Histórico no nosso país, destinado a guardar e expor as relíquias do nosso passado, cultuando a lembrança dos nossos grandes feitos e dos nossos grandes homens (DUMANS, 1945, p.384).

Cabe ressaltar que a inclusão do termo “nacional” ao museu histórico idealizado por Gustavo

Barroso não foi uma ação improvisada; o termo identifica a Nação pelo que é próprio da sua história, possibilitando a evidência das singularidades e, por esta via, a construção de identidades coletivas. Krzysztof Pomian (1991) analisa que esta percepção do nacional se desenvolveu nos museus europeus amplamente no século XIX, em especial a partir do projeto de Alexandre Lenoir com o Musée des Monuments Français, fundado em 1795. Nesta perspectiva Pomian (1991) explica que de uma abordagem nacional que buscava um caráter universal - como o British Museum ou o Musée Du Louvre - outros projetos de museus nacionais passaram a almejar a especificidade da Nação e de sua trajetória ao longo do tempo, potencializando a ideia de que cada Nação constrói a si mesma. É nesta segunda abordagem que o Museu Histórico Nacional do Brasil foi idealizado por Gustavo Barroso que teve a partir de 1922, em paralelo às Comemorações do Centenário da Independência, a possibilidade de colocar sua campanha em prática.

... AO CARÁTER EDUCATIVO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL: um estudo dimensão educacional cívica adotada pelo Museu em seus primeiros anos

Ainda no mês da fundação do Museu Histórico Nacional, mais precisamente em 24 de Agosto de 1922, Gustavo Barroso concedeu entrevista ao Jornal *A Pátria*, saudando o ato do governo e apresentando as perspectivas da instituição:

Para felicidade nossa, acabou-se no Brasil a era do descaso pelo nosso passado. Coube ao Exmo. Sr. Presidente Epitácio Pessoa a glória de ter instituído no seu país natal, cujas tradições tanto o estreito sectarismo positivista se tem esforçado por matar, o Culto da Saudade. Ele o iniciou, revogando o banimento da Família Imperial e fazendo com que viessem repousar na pátria querida as cinzas daquele que, durante meio século de bondade, dirigia seus destinos. Ele o cimentou instituindo o Museu Histórico, que custodiará as lembranças mais importantes da nossa vida militar, naval, política e social, durante os mais notáveis períodos. (BARROSO, 1922, apud DUMANS, 1941, p. 212).

Da fundação do Museu à inauguração somaram-se três meses. Duas salas do antigo edifício do Arsenal de Guerra foram cedidas provisoriamente, pois no período o restante do edifício estava abrigando o Pavilhão das Grandes Indústrias da Comemoração do Centenário da Independência de 1922, ocupação que se estendeu até Julho de 1923. Em 12 de Outubro de 1922 o Museu Histórico Nacional foi aberto com duas seções: a Primeira Seção voltada para temáticas da História, preservando e apresentando ao público preciosidades patrióticas, que nos anos iniciais ocupou as duas salas reservadas ao museu sob os títulos *Da Colônia à Monarquia* e *Monarquia à República*. A Segunda Seção, destinada às coleções de Numismática, Filatelia e Sigilografia, foi a título provisório estruturada na Biblioteca Nacional.

A fim de compor o acervo do Museu Histórico Nacional Gustavo Barroso realizou uma triagem em diversas instituições brasileiras que possuíam em suas coleções objetos históricos, em especial acervos relacionados às forças armadas e ao período monárquico. Esta incumbência iniciada em 1922 foi apresentada minuciosamente no Catálogo de 1924, o primeiro do museu. Entre as instituições visitadas e efetivadas transferências: o Antigo Museu de Artilharia, Arquivo Nacional, Paço Imperial da Quinta da Boa Vista, extinto Museu Militar, Casa da Moeda, Museu Nacional, Escola Nacional de Belas Artes, Antigo Arsenal de Guerra, Biblioteca Nacional, Biblioteca do Exército, Ministério de Guerra, por exemplo (BRASIL, 1924b).

Além das transferências, é importante ressaltar as ofertas particulares e dádivas de governos e estrangeiros. Estabelecer vínculos com a elite para aquisição de acervos era uma das possibilidades para se construir uma narrativa da História do Brasil que estimulasse os cidadãos a serem “conscientes do dever cívico de amar e respeitar a pátria [...] [tornando-se], acima de suas diferenças, brasileiros” (ABREU, 1996, p.183). Segundo Regina Abreu, negociações como a analisada em sua pesquisa entre Gustavo Barroso e Alice da Porciúncula demonstram uma relação de “generosidade” pautada na reciprocidade, no qual o diretor do Museu oferecia a possibilidade rara de transcender a própria morte ao inserir uma memória individual em um processo de construção da história nacional enquanto, em contrapartida, o doador confiava à instituição relíquias consideradas preciosidades históricas (ABREU, 1996).

Porém, nem todos percebiam a criação do Museu Histórico Nacional como uma necessidade primeira. Ao contrário, críticas somadas às dificuldades de organização da instituição e diminuição de verbas para aquisição de acervos somaram-se ao que Gustavo Barroso no Relatório Anual de 1922 denominou de Crise da Primeira Idade:

[...] uma grita despeitosa, levantada por propugnadores de supressão do MUSEU. Contumazes em veicular pelos jornais oposicionistas (Correio da Manhã e Noite) notícias tão maldosas quanto falsas, pretenderam até embair folhas simpáticas aos governantes (Dia e Gazeta de Notícias), impingindo-lhas também. Pivot da campanha intriguista, intervalada de 11 de Dezembro de 1922 a 12 de Janeiro de 1923; representar o MUSEU mero “pretexto para empregos”, montantes em despesa a “200 contos”... E ainda outros contos, igualmente fantásticos, como o das centenas destinadas a compra de objetos históricos. Irradiadas balelas tais, formou-se um ambiente hostil, mesmo fora e além desta capital, a ponto da administração paulista, honesta e suspicaz, erguer-nos simples informes, relativos a existência, na civilizada Piratininga, de relíquias patrióticas, apressando-se em fundar ali um pequeno MUSEU HISTÓRICO, anexo ao do Ipiranga, por que não fossemos adquirirlas todas, de chofre, com o ouro fabuloso (BRASIL, 1923, p.3).

A charge de Kalisto intitulada “Foi fundado o Museu Histórico”, publicada na *Revista D. Quixote* em 1922, reforça as críticas recebidas por Gustavo Barroso e seu projeto de Museu Histórico, satirizando a figura de Barroso fardado com o uniforme da guarda nacional conduzindo uma carroça lotada de quinquilharias, garantindo seu poder de transformar objetos em vestígios

históricos:

Figura 1
Charge “Foi fundado o Museu Histórico”



Fonte: KALISTO, 1922, apud MAGALHÃES, 2010, p.338.

Legenda: “Foi criado o Museu Histórico, sendo nomeado para dirigi-lo Gustavo Barroso”.

“Gustavo Barroso: O que se pode arranjar por ahí (sic.) não é rigorosamente histórico, mas não há dúvida: eu escrevo lendas a propósito e ellas (sic.) ficam sendo...”.

Alguns críticos da época satirizaram a busca incessante por acervos históricos e até mesmo a criação do museu como “pretexto de emprego”. Mas Gustavo Barroso, promovendo uma pressão intensa ao governo, conseguiu através do decreto nº15.793 de 10 de Novembro de 1922 a ocupação de todo o Arsenal de Guerra, passando em definitivo para o Ministério da Justiça que o superintendia. Embora ainda ocupasse o espaço com outras instituições, como a Revista do Supremo Tribunal, em 1924, pelos registros do catálogo, de duas salas o Museu Histórico Nacional passou a ocupar vinte e dois (22) ambientes. Gustavo Barroso analisou este sucesso no Relatório Anual de 1923, encaminhado ao Sr. Dr. João Luiz Alves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, agradecendo não só o espaço, mas também os suportes utilizados na Exposição do Centenário da Independência:

Entra, felizmente, a repartição que dirijo num período de labor tranquilo e organização definitiva, vencidos obstáculos que não foram poucos nem pequenos. Logo após sua

criação pelo governo passado, espalhou-se no Congresso a má idéia de negar-lhe verba. Esta Diretoria teve, então, de explicar os fins patrióticos da instituição.

[...] V. Ex., sr Ministro, deve estar lembrado da insistencia com que agimos junto de vossa autoridade na defesa do teto para o Museu Histórico. E é do meu dever fazer notar aqui, que encontrei em V. Ex. grande apoio e solicitude.

[...] Deu-lhe V. Ex. a parte que ficou livre do antigo prédio do arsenal e mesmo dependencias que outros serviços públicos cobiçavam. Depois enriqueceu as suas salas com a generosa cessão dos melhores mostruários envidraçados da Exposição que findava (BRASIL, 1924a, p.1).

As primeiras vinte e duas (22) salas concebidas por Gustavo Barroso e sua equipe propuseram uma rememoração histórica e patriótica intencional (BREFE, 2005). Nomes de ambientes como *Sala das bandeiras*, *Sala Osório*, *Sala da Constituinte* corroboraram a reverência aos símbolos, heróis e episódios do passado. A construção desta representação histórica é, como Stephen Bann propõe, uma poética histórica: “isto é, uma série de procedimentos retóricos que ajudaram a dar conta do prodigioso desenvolvimento da conscientização histórica” (1994, p.18).

Nessa perspectiva, o Museu Histórico Nacional teve como evidência a característica que a pesquisadora Myrian Sepúlveda dos Santos atribui de *museu-memória*, compreendendo um discurso valorizador da continuidade entre passado e presente, abnegando o tempo que se projeta ao futuro. Assim, os objetos eram compreendidos mais que exemplos, ao entrar no museu passavam a ser considerados as amostras do passado capazes de refletir um simbolismo para além da materialidade. Segundo Santos, a validação desta construção era coletiva: “Esta memória dos objetos é resultado não só do discurso dos diretores e amigos do museu, como da própria sociedade que o aceita” (2006, p.48).

Myrian Sepúlveda dos Santos (2006, p.34) ressalta que o museu idealizado por Barroso não tinha por objetivo representar um Brasil dinâmico, projeto que diversas frentes buscavam apresentar; sua proposta estava situada dentro de uma “linha nacionalista e militarista típica dos museus europeus da década de 1920”. O Museu Histórico Nacional para o seu primeiro diretor não tinha por missão fundamentar novas construções de Nação, ao contrário, a singularidade da instituição se fortalecia por evocar um passado já existente, e neste, cultivar suas autenticidades.

REFLEXÕES FINAIS: o caráter educativo do museu por meio do Culto da Saudade

Segundo Oliveira (2003) Gustavo Barroso desenvolveu no *Culto da Saudade* um mote pela construção da memória nacional, baseada na valorização emotiva, construindo uma “alma da pátria” que pudesse ser sentida e revivida pela evocação do passado. Esta proposta se pautava em uma sensibilidade e prática antiquária, atribuindo aos objetos valor de autenticidade e de representação

enquanto vestígios, operação que este desenvolvia desde a infância pelo seu espírito colecionista - garimpando objetos da própria casa. Magalhães (2004) analisa como os objetos se tornaram elementos-chave para a consolidação desta expressão:

O *Culto da saudade* deveria ser um ritual sagrado e oficializado, no qual os cidadãos reverenciariam os heróis nacionais, a exemplo da devoção dos fiéis católicos aos santos. As relíquias, neste ritual, assumem papel semióforo fundamental. Por terem entrado em contato com algum vulto ilustre ou estado em “grandes acontecimentos”, recebiam uma aura de sacralidade, que ligava os vivos aos mortos pela afetividade. Nessa relação com o passado não havia lugar para a razão ou a crítica, pois as emoções deveriam inundar essa experiência de se conhecer o que não mais existia (MAGALHÃES, 2004, p.29).

O artigo *O Culto da Saudade* publicado no *Jornal do Comércio* foi reproduzido no capítulo *Tradições* do livro *Ideias e Palavras*, publicado em 1917 por Barroso, e em outras matérias assinadas em seu nome ou com pseudônimo.

Com esse mote, passou a reivindicar e idealizar projetos que tinham por objetivo à construção de diferentes lugares de memória⁴¹⁵ que legitimassem os vestígios do passado enquanto documentos históricos, valorizassem a tradição do País e colocasse o *Culto da Saudade* em prática. Não tendo oportunidade de consolidar alguns e amadurecendo outros, conseguiu em 1922 fundar o Museu Histórico Nacional, um espaço de memória que como Nora (1981, p.24) conceitua “é a memória que dita e a história que escreve”. Neste caso, em especial, a memória evocada por Gustavo Barroso.

O Museu, além de um valor histórico e comemorativo teve desde sua inauguração uma dimensão educativa pautada na instrução pública, vertente que se intensificou em diversos projetos concebidos por Gustavo Barroso e equipe ao longo de suas gestões.

REFERÊNCIAS

1ABREU, Regina. *A Fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996. 255p.

BANN, Stephen. Introdução: As invenções da história. In: _____. *As invenções da história - ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: UNESP, 1994. 292p.

BARROSO, Gustavo. Esquematização da História Militar do Brasil. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1945. p.401-432. [? 1942].

415Segundo Pierre Nora (1981) os lugares de memória ganham efeito a partir de três planos: o material, o simbólico e o funcional, agindo simultaneamente. Segundo o autor “o que os constitui é um jogo de memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva a sua sobredeterminação recíproca. [...] Lugares portanto, mas lugares mistos, híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade, numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel” (NORA, 1981, p.22).

_____. O Culto da Saudade. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, [1912] 1997. p.32-34.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1923*. Museu Histórico Nacional, 1924a. 19p. [Arquivo Permanente].

_____. Museu Histórico Nacional. *Catálogo Geral - 1ª seção: Archeologia e História*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1924b. 204p. [Catálogo comercial].

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O Museu Paulista - Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista, 2005. 333p.

DUMANS, Adolpho. A idéia de criação do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1945. p.383-397. [? 1942].

_____. O Museu Histórico Nacional através dos seus 19 anos de existência. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1941. p.211-230. [? 1940].

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*, 2013. 234p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)*, 1996. 246p. Tese (Doutorado) - Programa de História Social, Universidade de São Paulo (USP), 1996.

LEVY, Ruth. *A Exposição do Centenário e o meio arquitetônico carioca no início dos anos 1920*. Rio de Janeiro: EBA/ UFRJ, 2010. 291p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Colecionando relíquias... um estudo sobre a Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)*, 2004. 152p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Evocação do Passado e entendimento da história do Museu Histórico Nacional. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar / Expansão Gráfica Editora, 2010. p. 337-365.

MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. *No Norte da Saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso*, 2006, 271p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

NORA, Pierre. Trad. Yara Aun Khoury. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1981. p. 07-28.

OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de. *O conservadorismo a serviço da memória: Tradição, museu e patrimônio no pensamento de Gustavo Barroso*, 2003. 119p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. *Educação Museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*, 2010. 180p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do

Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2010.

POMIAN, Krzysztof. Musée, nation, musée national. *Le Débat*, n.65, Mai/ Jun,1991. p.166-175.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamont/ MinC/ DEMU, 2006. 142p.

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

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COLÔNIA ITALIANA DE NOVO TYROL EM FINS DO SÉCULO XIX

Elaine Cátia Falcade Maschio
Centro Universitário Internacional – UNINTER
elaine.m@uninter.com

Resumo

O texto apresenta a análise de um silabário produzido pelo professor Giovanni Baptista Marconi, imigrante italiano da colônia Novo Tyrol no estado do Paraná, em fins do século XIX. Investiga a proposição do método fônico para ensinar a Língua Portuguesa aos filhos de imigrantes italianos. Busca compreender os aspectos que constituíram a produção e utilização daquela materialidade, tais como: as orientações metodológicas e os conteúdos selecionados. Para efetuar o diálogo com o campo empírico utilizou-se como aporte teórico, as contribuições de Certeau (1994), Corrêa (2000), Mortatti (2000) e Frade (2010). A proposta do silabário pretendia suprir a dificuldade da prática diária do professor no ensino da leitura e escrita do português, a alunos de origem italiana. Ela não representou uma inovação pedagógica, uma vez que expunha uma miscelânea de métodos de alfabetização de marcha sintética. Em formato manuscrito, o silabário configurou-se como uma tática. Buscou demonstrar às autoridades paranaenses a preocupação do colono italiano em alfabetizar seus filhos na língua vernácula.

Introdução

No final do século XIX o Paraná teve parte do seu território povoado por imigrantes que procediam da região norte e nordeste da península itálica. Esses se fixaram em colônias agrícolas nos arredores de Curitiba e buscaram organizar as colônias de modo semelhante às comunidades rurais de sua região de origem. Suplicaram do governo, ou providenciaram particularmente, assistência médica, religiosa e escolar a fim de garantir condições sociais mínimas para iniciar a vida na nova pátria.

Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra foi uma das primeiras colônias criadas em 1878 para acolher parte desse contingente itálico. Era composta majoritariamente por imigrantes provenientes do Trento/Tirol Italiano. Foi a primeira colônia a contar com uma escola pública.

Até 1918 o Tirol pertencia ao Império Austro-Húngaro e formava um único Estado. O sul do Tirol compunha partes de terras localizadas no território italiano da atual Província de Trento. Cumpre notar que os imigrantes que aportaram no núcleo paranaense de Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra, recebiam a denominação em muitos documentos de “tirolezes”, pois eram emigrados da região italiana de Trento, conhecido também por Tirol Italiano. Portanto, eram denominados comumente também por “trentinos” e considerados italianos não porque pertenciam ao território italiano, mas porque falavam a língua dialetal trentina e a língua italiana e não a alemã, idioma predominante na região do Tirol.

No estado Austríaco a educação era obrigatória desde o século XVIII. Sob o domínio do

Império Austro Húngaro, a frequência à escola foi valorizada principalmente com a Reforma Scolástica de Maria Teresa d'Áustria em 1774. Esta reforma estabelecia a obrigatoriedade da instrução elementar (6 a 12 anos) e a instituição das primeiras Escolas Normais para o preparo do futuro professorado (BONETA, 2007, p. 134). Assim, grande parte dos imigrantes trentinos ou tirolezes chegados ao Brasil, tinham convicções da importância da escola por estarem inseridos nesta política de obrigatoriedade escolar ainda na sua região de procedência.

Dessa forma, o interesse pela escola estava ligado à preocupação da transmissão e manutenção da cultura de origem. Mas, a necessidade de adaptarem-se às terras brasileiras impôs aos emigrados a aprendizagem de novas aptidões, dentre elas, o domínio da língua portuguesa.

O presente estudo apresenta a análise de um silabário produzido pelo imigrante trentino/tirolês Giovanni Baptista Marconi para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa aos filhos dos colonos italianos no final do século XIX. O trabalho aborda um exame dos aspectos que envolvem a representação sobre a materialidade da produção do silabário, as orientações metodológicas do ensino da língua portuguesa e o conteúdo selecionado e exposto pelo professor. Procura compreender a produção do silabário como uma tática de sobrevivência, que buscou forjar a brasilidade por meio da preocupação em alfabetizar o colono italiano.

O silabário manuscrito constituiu-se como a principal fonte histórica da presente análise, e foi estudado sob a ótica da História Cultural. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico para o diálogo com o campo empírico as contribuições de Certeau (1994), Corrêa (2000), Mortatti (2000) e Frade (2010).

Os livros escolares são marcados por aspectos que extrapolam a sua materialidade. Por estarem inseridos em um contexto de ensino e aprendizagem, e mais, por serem eles um dos principais instrumentos dessa mediação, os livros veiculam concepções, valores, conhecimentos, intenções.

Conforme assevera Corrêa:

Desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social (CORRÊA, 2000, p. 12).

A análise que se segue evidencia o pensamento e a prescrição de práticas de alfabetização em um contexto escolar colonial. Buscando reconhecer as representações e os conteúdos propostos no

silabário, percebe-se que a escolarização era visualizada pelo professor como um instrumento moral, mas também, como possibilidade de ampliar as aptidões necessárias a sobrevivência dos colonos frente aos novos desafios cotidianos.

A produção do silabário e o ensino da língua portuguesa na colônia Novo Tyrol

Quatro meses depois de iniciar as aulas na escola pública promíscua na colônia Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, no dia 23 de julho de 1879, o professor Giovanni Baptista Marconi, enviou ao Presidente da Província um requerimento expondo um silabário elaborado e escrito por ele a próprio punho para a aprendizagem inicial da leitura e escrita da língua portuguesa nas colônias.

Com certa ousadia, pedia que o livro fosse analisado pelo Conselho Literário a fim de receber o seu aval para ser adotado nas escolas primárias do Estado, principalmente aquelas instaladas nos núcleos de imigrantes.

Um novo syllabario para aprender a ler o portuguez com o methodo acústico, livrinho que adquirindo a aprovação do Excelentíssimo Governo desta Província deveria ser adoptado nas escolas primárias.

O methodo acústico, que em Itália chama-se fônico, seria assim chamado para indicar que o ensino da leitura se faria com o meio dos sons, evitando assim o ensino de aprender as letras do alfabeto, methodo este grandemente molesto e comprido no espaço de tempo que exige, antes que os discípulos saibam perfeitamente todas as mesmas letras.

Consta o syllabario de 31 lições, cada uma contendo um exercício para aprender uma letra, e as várias combinações como pode ter. Cada lição viria exercitada com a repetição do exercício anterior, de modo que os alumnos aprendendo uma lição nova gustassem do ensino para ter evitado da repetição desagradável da recitação das letras isoladas.

Com o methodo novo um menino intelligente, uma menina ou um adulto poderiam ler no espaço de um a tres meses, e os alumnos mais tardos de intelligencia no primeiro anno da frequência a escola.

Então que na escola a leitura conseguisse em breve espaço progredindo, optimamente e com celeridade e a mocidade, mas numerosa frequentaria as aulas, com mais satisfação e proveito (PARANÁ, 1879, p. 67).

O Regulamento da Instrução de 1876 estabelecia para as escolas primárias o ensino simultâneo por classe, e só poderia ser admitido nas escolas públicas primárias, livros e compêndios autorizados pelo Conselho Literário. Ao Conselho Literário, instituído a partir do citado Regulamento, competia dar parecer a todos os assuntos relacionados ao ensino da

Província. Era formado por lentes do Instituto Paranaense e da Escola Normal e dever-se-ia reunir no último dia de cada mês (REGULAMENTO, 1876, p. 25).

A atitude do professor Giovanni Baptista Marconi em submeter a sua produção àquele órgão revelava o seu interesse em ensinar a língua nacional para os filhos dos imigrantes. Ao escrever o silabário a próprio punho, em letra cursiva, e fazer várias cópias a mão, parece que o professor colocava em evidencia sua crença na eficiência do método proposto.

Todavia, sua ação também poderia se configurar como uma tática (CERTEAU, 1994) para galgar do governo a confiança necessária para garantir o seu emprego como professor público forjando a brasilidade entre os seus compatriotas.

No afã de ver concretizado o seu intento, o professor ressaltava os profícuos resultados obtidos pela utilização do livro em suas aulas. Justificava a adoção do silabário nas escolas públicas primárias, tendo em vista a possibilidade de também os alunos nacionais poderem aprender o português através dele.

Figura 1.

Capa do Silabário produzido pelo professor Giovanni Baptista Marconi.

Fonte: PARANÁ, Departamento Estadual de Arquivo Público. Requerimento, 1979, p. 56

Em setembro do mesmo ano, o Conselho Literário apresentou um ofício informando o indeferimento do pedido do imigrante sem apontar as justificativas. Um ano depois, em 2 de setembro de 1880, o professor tentou mais uma vez ter seu livro adotado pela Diretoria da Instrução Pública. Ele apresentou outros detalhes do material, inclusive como trabalhar com o silabário em sala de aula.

O professor público Giovani Baptista Marconi abaixo assignado, apresenta a V. Excia. respeitosamente um livro composto para o ensino simultâneo da leitura e da escriptura com methodo phonético, por isso que se digne observar se merece ser adoptado nas aulas elementares.

A leitura e a escriptura são matérias de grandíssima importância na saulas, por isso devem ser tratadas com a maior solitudine possível, tendo a instrucção fundamento nellas, e a escolha dos methodos influe grandemente para fazer adiantar os alumnos de pressa, esquivando assim o enojo e o aborrecimento, quando param meses e meses nos bancos da aula sem fructo.

O methodo presente vai apresentar o ensino da leitura com a theoria dos sons e assim o

aprendimento do alfabeto isolado, cujo ensino é tão nojoso e comprido no tempo que fazer o conhecimento das vogaes; cada consoante depois vai aprendida com o verdadeiro systema natural, que é a pronuncia do erre, eme, ene, be, etc; fazendo a pronunciação das letras com o mudo seu som, isto é, r, m, n, b, etc. Os sons depois vão explicar-se sobre as vogaes, dando a syllaba natural.

Os exercícios phonéticos da leitura devem ser seguidos pelos exercícios da escriptura contemporaneamente, e assim acabado o livrinho presente as creanças saberão ler e escrever correctamente.

O assignado usou o livrinho na sua aula em Novo Tyrol, com a permissão da Inspectoria de Instrucção Pública, com grande aproveitamento, e grande concurso de alumnos italianos e brasileiros a satisfação de ver muitos d'elles aprendendo ler e escrever em quatro meses, ou pouco mais segundo grau de intelligencia de cada um.

Mas o grande trabalho de fazer o manuscrito todos fez cançar o assignado que agora roga respeitosa e V. Excia. de querer dignar auxiliar a imprensa do livro com um socorro pecuniário, para difundi-lo nas aulas elementares, levando em ellas um methodo muito proficuo e fecundo.

Queira V. Excia. acolher benignamente o pedido do assignado cujo intento mira no desenvolvimento da instrucção elementar das aulas (PARANÁ, 1880, p. 75).

Novamente, o Conselho Literário informava que em assembleia, resolveu-se indeferir o pedido do professor. Mais uma vez não foram esclarecidas as razões da negativa por parte daquela instância, o que parecia evidente.

O Conselho Literário não demonstrava interesse em adotar um livro organizado por um colono estrangeiro. Embora não houvesse ainda a preocupação quanto à nacionalização do ensino, na visão do governo paranaense da época, os colonos tinham pouca ou nenhuma representatividade intelectual.

Neste caso, essa representação sobre a pouca habilidade intelectual do colono foi reforçada pelo fato de Giovanni Baptista Marconi não dominar totalmente a língua portuguesa. É possível verificar que algumas palavras apresentadas no conjunto dos conteúdos das lições que compunham o silabário, eram escritas em língua italiana: “Genoveva e Brígida são meninas gentiles [gentis]”, ou “Uma mano [mão] lava a outra”, ou ainda “o boi é um animal grasso [robusto]”. Essa constatação desqualificava prontamente o trabalho do professor diante das autoridades responsáveis pelo ensino público paranaense.

Ainda que sua proposta tivesse como justificativa a dificuldade da sua prática diária diante

dos seus alunos italianos em aprender o português, ela não estava em desacordo com os métodos preconizados nas escolas primárias públicas do Paraná naquele período. Conforme afirma Frade (2010), os métodos sintéticos e o uso de silabários já começavam a ser combatidos no final do século XIX, mas eram ainda muito utilizados pelos professores.

Na Itália, o método fônico foi amplamente divulgado em meados do século XIX. Tendo em vista que o professor informava que havia habilitação para o magistério adquirida ainda na Itália, certamente tinha conhecimentos sobre os manuais e livros utilizados no ensino elementar que circulavam na época.

Segundo Chiosso, a precariedade de material didático das escolas elementares italianas deve ser considerada neste período:

Nei primi decenni dell' ottocento sono riconducibili all'uso scolastico diverse tipologie di libri: testi predisposti con scopi d'istruzione come abbecedari, grammatiche, sommari di storia e geografia, corsi ed esercizi di matematica, ma anche libri non specificamente scritti per la scuola, ma normalmente impiegati da insegnanti, precettori e anche genitori, come raccolte di letture istruttive ("libri per i fanciulli" e "per la gioventù"), catechismi, storie di santi, pubblicazioni devozionali, compendi di varia natura (CHIOSSO, 2011, p. 267).

Os silabários ou abecedários, por sua vez, começaram a serem produzidos na Itália a partir da primeira metade do século XIX. O primeiro deles a apresentar o método fônico, parece ter sido aquele produzido por Luigi Muzzi. Intitulado "Sillabario secondo il método fônico per magistero di leggere e scrivere", foi editado no ano de 1827, em Bologna. A partir dos anos de 1860, vários outros silabários foram produzidos, tendo como pressuposto tal método. Pode-se citar: o Sillabario graduato compilato col método fônico (Milão, 1861); o Primo insegnamento contemporâneo di lettura e scrittura col método fônico per le scuole d'Itália (Milão, 1861); e o Abbecedario per uso dele scuole italiane (Pisa, 1862) (MORANDINI, 2003, p. 391).

O modelo de silabário elaborado pelo professor Giovanni Baptista Marconi consistia em uma versão simplificada daqueles silabários, apesar de manter a mesma ordenação didática do conteúdo. Ele era dividido e distribuído em 31 lições. Nas lições 1 a 22, o livro apresentava as letras do alfabeto, as possibilidades silábicas, as palavras e por fim, as frases. Interessante notar que as lições não seguiam a ordem do alfabeto, demonstrando que o ensino da leitura preconizado pelo professor abraçava outra ordem. Do mesmo modo, a ordenação silábica não correspondia à ordenação lógica das vogais. As possibilidades silábicas iniciavam-se pelas vogais i, u, o, e, a e y.

Abaixo das possibilidades silábicas de cada letra, apareciam diversas palavras derivadas daquelas sílabas. No final de cada lição, o professor acrescentava frases soltas e desarticuladas entre

si, com palavras que colocavam em evidência a letra que estava sendo tratada naquela lição. As palavras e frases eram escritas em formato de separação de sílabas e sem hifens.

Essa estratégia gráfica poderia ter sido utilizada pelo professor para facilitar a soletração na hora da leitura. Segundo Frade (2010), os espaçamentos entre as sílabas são frequentes nos métodos de soletração e se posicionam como pistas visuais que auxiliam o aprendiz no exercício da leitura. A autora, ao analisar as configurações gráficas de diversos livros brasileiros e franceses para o ensino da leitura, sinaliza que o recurso “de separação intersilábica, com hífen ou com espaçamento, podem ter sido inventado ou incorporado para ajudar a ler por soletração ou para promover um reconhecimento imediato de unidades maiores que as letras” (FRADE, 2010, p. 178).

A concepção de aprendizagem simultânea de leitura e escrita, ou o método de alfabetização informado pelo professor era o fônico. O método fônico correspondia à aprendizagem das letras do alfabeto a partir do conhecimento dos seus sons correspondentes.

De acordo com Mortatti (2006), a metodização do ensino da leitura no Brasil avançou por várias fases. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, circulava entre as escolas primárias os métodos denominados sintéticos.

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006).

Com base na classificação exposta pela autora, é possível verificar que a proposta metodológica apresentada pelo professor no conteúdo do seu livro correspondia a um método

sintético, que reunia ao mesmo tempo as três concepções de ensino da escrita e da leitura: a soletração, o fonema e a silabação.

Nas lições 23 a 29, o professor abordava as junções de consoantes: th, lh, nh, ch, ph e br seguindo a mesma estrutura gráfica e metodológica das demais letras do alfabeto. A lição 30 apresentava uma exposição simples sobre “os sinais de pontuação” e um texto resumido sobre a história bíblica de Adão e Eva.

O último conteúdo do silabário também tratava da moralização dos costumes em um texto intitulado “Da civilidade”. Ademais, o silabário, além de enfatizar a possibilidade de escrita da letra, trazia em várias frases os ensinamentos de cunho moral, porém não religioso. Embora se considerasse católico, e o catecismo fosse conteúdo obrigatório nas escolas primárias paranaenses conforme orientava o Regulamento de 1876, curiosamente em nenhum momento organizativo do silabário a doutrina católica foi citada.

Observam-se algumas frases, como as seguintes: “os alumnos que dão mau exemplo serão excluídos da aula”; “as meninas bonitas tem bonitas maneiras”; “não faleivos uns aos outros, cousas que lhe causem asco”; ou, “é indecência falar mastigando alguma cousa com a boca, como também neste tempo ninar a cabeça”.

Nesta direção, a principal noção de civilidade apontada pelo professor Giovanni Baptista Marconi era a educação e a boa convivência comunitária. Na lição 31 o professor escrevia:

Por civilidade entende-se a prática de todas as intenções para com os nossos similiaentes na sociedade, evitando assim nas palavras como nas ações, tudo quanto possa ofender-los ou desagradar-lhes. A civilidade é o signal distincto de uma boa educação, e dispõe logo os outros em nosso favor. A civilidade é sem duvida sumamente útil na sociedade, que é a reunião de homens obrigados a viverem juntos, pela dependência que uns tem dos outros, e a utilidade d’ella consiste em estreitar os laços da mesma sociedade por meio de certas maneiras de [?] e falar, que produzem a estima e afeição entre aquelles de que ella se compõe. Resultam d’ahi as vantagens da boa intelligência em particular; a ordem e a paz em geral (PARANÁ, 1879, p. 87).

As colônias eram espaços coletivos, em que as famílias interagiam entre si, compartilhavam dos mesmos ideais religiosos e, geralmente, dos frutos da força do trabalho com a terra. Para o professor, a moralização dos costumes estreitava a ideia da harmonia da convivência social, de modo a garantir uma boa relação comunitária com os compatriotas e também com a população nacional. Além disso, a educação tinha papel fundamental no processo de moralização dos costumes de convivência.

Considerações finais

Ao finalizar esta breve análise, inúmeras indagações restam pendentes. Tendo em vista que o professor informava que havia habilitação para o magistério adquirida ainda na Itália, certamente tinha conhecimentos dos manuais italianos que circulavam no período. Desse modo questiona-se, com quais modelos de manuais escolares italianos o professor dialogou?

No Brasil, a sua proposta tinha como fundamento, a dificuldade da sua prática diária diante dos seus alunos italianos em aprender o português. Sendo assim, indaga-se o que alunos fizeram do livro produzido a próprio punho pelo professor imigrante? Como se apropriaram dele? Mesmo diante da negativa do Conselho Literário, o professor continuou a utilizar o livro? Que outras escolas coloniais usufruíram deste manuscrito?

Questões que por hora não é possível responder, mas que merecem outras detalhadas investigações. A produção, circulação e apropriação dos livros didáticos impressos tem sido um profícuo campo de investigação entre os historiadores da educação. O presente estudo intentou apresentar um livro manuscrito que pretendia a alfabetização nas escolas coloniais, mas não teve a pretensão de fechar as análises aqui apresentadas.

Até o momento, entende-se que a produção do silabário se configurava como uma tentativa de alfabetizar em língua portuguesa os filhos dos colonos. Ele se constituía na junção de vários métodos considerados sintéticos. Era portador de representações quanto a aprendizagem e a moralização dos costumes. Mas também, foi utilizado como instrumento que buscava forjar uma brasilidade, posicionando a aprendizagem da língua portuguesa como uma tática de sobrevivência.

Referências

BONETA, Gaetano. Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo. Firenze: Giunti, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

CHIOSSO, Giorgio. Alfabeti d'Italia: la lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita. Torino: Società Editrice Internazionale, 2011.

CORRÊA, Rosa Lygia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Cadernos Cedes, São Paulo, n 52, 2000. p. 11-24.

_____. Urbanidade e disciplinarização e o imigrante italiano nas relações sociais: o Método Facile. Educar em Revista. Curitiba: UFPR, n. 17, 2001. p. 177-196.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In. SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola. Espírito Santo: UFES, 2010. p. 171-208.

_____. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, n. 2 (29), maio/ago. 2012. p. 171-208

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. Campinas: Autores Associados/INEP, 2000.

MORANDINI, Maria Cristina. Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861). Milano: Vita e Pensiero, 2003.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de Alfabetização. 2006, s/p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf acesso em 20 de maio de 2015.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofícios e Requerimentos. 1878 -1896.

_____. Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, aprovado pelo Decreto nº 46 em 4 de julho de 1876. In: Leis e regulamentos da Província do Paraná. Curityba: Typ. Lopes, 1876.

GINO BATTOCCHIO E AS AULAS GRATUITAS DE ITALIANO NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO (1933 – 1940)

Gelson Leonardo Rech
Universidade de Caxias do Sul
glrech@ucs.br

Resumo

a partir de 1933 por conta de um convênio celebrado entre o governo estadual do Rio Grande do Sul e o consulado italiano, os ginásios da capital passaram a ter aulas facultativas e gratuitas de italiano, atividade que prossegue até 1940 em meio ao processo de nacionalização. Essa iniciativa estava alicerçada na política do governo italiano de manutenção da italianidade reforçada pela atuação de cônsules italianos fascistas, especialmente a partir de 1928, de tal maneira que se faziam presentes nas solenidades de início e fechamento dessas aulas. Assim, neste trabalho de caráter descritivo, na esteira da História Cultural, objetivava-se evidenciar a trajetória de Gino Battocchio e sua atividade como professor de italiano em Porto Alegre, e a receptividade dessa iniciativa cultural em alguns ginásios da capital, com especial atenção ao Colégio Rosário. O *corpus* documental inclui jornais editados em italiano e em português, documentos consulares, cartas de Gino Battocchio e a Revista *Echos Rosariense*.

Palavras-chave: Gino Battocchio; língua italiana; fascismo, Ecos Rosariense.

Considerações iniciais

Costante Gino Battocchio nasceu em Feltre, Itália, na Província de Belluno, em 15 de novembro de 1872. Veio para o Brasil em 1909 e casou-se em 26 de janeiro de 1910, às 18 horas, na Intendência Municipal de Bento Gonçalves, com Iole Bott Battocchio, conforme informado por Giulio Lorenzoni, oficial de registro Civil da Sede da Comarca de Bento Gonçalves. No trecho retirado do jornal *Bento Gonçalves*, que reproduz o artigo do jornal *O pau bate*, encontramos a primeira referência sobre o perfil do recém-chegado professor, ao qual o jornal tece elogios:

Bento Gonçalves. É o nome de um bem cuidado jornal que acaba de aparecer na vila do mesmo nome, sob a direção do inteligente e estimado promotor público daquela localidade Sr. Cap. Antonio Gusmão e do Sr. Julio Lorenzoni. O “Bento Gonçalves” conta com o auxílio intelectual dos Exmos. Srs. Antonio Casagrande, juiz da Comarca, e do simpático e ilustrado Gino Battocchio, jornalista de mérito, traquejado na imprensa europeia. Ao novo colega, “O Pau Bate” deseja 49 toneladas de prosperidades. (*BENTO GONÇALVES*, p. 4 29/01/1910).

Vemos que em pouco tempo, Gino Battocchio já se pontua, junto aos patrícios e brasileiros, a simpatia do agente consular.

Benvenuto Crocetta, no Álbum do *Cinquantenario* (1925, p. 398, Segunda parte), referiu-se a Gino Battocchio como um representante consular notável e cortês tendo desempenhado suas atividades junto às sociedades italianas e às escolas: “E va segnalata ad encomio anche la prestazione cortese del dott. cav. Gino Battocchio, quale egregio rappresentante Consolare in Bento Gonçalves, per l'interessamento preso a far figurare degnamente nella cronistoria della vita coloniale italiana [...]”.

Luiza Horn Iotti, em seu livro *O olhar do poder*, aponta que o professor Gino Battocchio manteve uma escola na cidade de Bento Gonçalves.

Gino Battocchio veio da Itália, em 1909, para assumir o cargo de agente consular italiano em Bento Gonçalves. Casou com Iole Bott, filha de Alberto Bott, que era comerciante e residia em Bento. Foi um dos fundadores, em 1910, do jornal “Bento Gonçalves”, cuja publicação, em português e italiano, durou até 1913. Battocchio também ajudou a fundar, em 1910, uma escola prática superior de comércio, dividida em três cursos, que encerrou suas atividades logo após o primeiro ano de funcionamento. Em 1912 foi nomeado gerente da filial do Banco Pelotense, inaugurada nesse mesmo ano. (IOTTI, 2001, p. 164-165).

O professor Gino, em correspondência ao Consulado Italiano em Porto Alegre, faz sua apresentação e expõe sua trajetória ou como nomeou o texto “Stato di Servizio” de 8 de setembro de 1948:

Porto Alegre 8 settembre 1948.

1°) Undici anni ininterrotti – professore di “lettere e storia” al Ginnasio Comunale di Feltre: dal novembre del 1876 all'Ottobre del 1907, quando, soppresso il predetto ginnasio, fu creata per decreto del Governo di Roma la moderna scuola commerciale e il qui sottoscritto professore fu subito incaricato dal Ministero dell’Agricoltura, Industria e Comercio a reggere, quale professore incaricato, la cattedra di geografia e economia e pure quella dei “Doveri e Diritti”, dovendo l'anno seguente, nel settembre del 1908, entrare in concorso a Roma come titolare della cattedra succitata. Il concorso fu avverso, contrario, al prof. Battocchio, nonostante la sua buona affermazione, essendo stato distinto e citato tra i primi otto, tra quaranta concorrenti di valore. Il Governo però fu sollecito in offrire subito al prof. Battocchio altro mezzo di continuazione nell'insegnamento e lo nominò “maestro-agente” a Bento Gonçalves – Brasile, com decreto del 7 Dicembre 1908 del R. Ministero degli Affari Esteri, Decreto che reca la firma del Sottosegretario di Stato S.E. Pompili. Fui chiamato in Roma e affidato al Comm. Angiolo Scalabrini, Direttore delle Scuole all'Estero, il quale poi mi porse un biglietto di prima classe sul vapore “Regina Elena” com una indennità di viaggio e lo stipendio decorrente dalla data del Decreto di nomina. E così fui inviato a Montevideo, raccomandato al Console Cav. Mario Garron, che già era stato, quale vice console, a Bento Gonçalves (Brasile) e dove finalmente arrivai dopo tre giorni di viaggio da Porto Alegre. Come Dante, anch'io dissi: “Incipt vita nova”! Il Maggio 1912 fui procurato e sollecitato dai Direttori del Banco Pelotense ad assumere l'ufficio di Gerente per la regione italiana (colonie e municipi italiani). Il R. Console Cav. Giambattista Beverini (poi Ministro di Legazione e “Senatore”) chiede ed ottiene per me la necessaria “licenza” dal Governo di Roma. Nel volgere di pochi anni sono riuscito ad organizzare tutta la zona. Importantissimo l'ammontare dei depositi. Ed è a tenersi presenze al tempo stesso io continuavo la mia missione ed il mio ufficio di “maestro-agente” com regolare patente e il necessario “exequatur”. Infelicemente nel 1931 la grande rivoluzione travolse il Banco Pelotense, avendo però il nuovo Governo “garantiti” depositi dei coloni. Il 1932 il Console Generale Carli conchiude col Governo dello Stato l'accordo pel quale ero chiamato a Porto Alegre per imprendere ed iniziare al principio del 1933 l'insegnamento della lingua italiana e cultura nostra nei Ginnasi statati maschili e femminili, ciò che feci subito e continuai a fare fino all'ultimo. Miei titoli: Diploma di licenza in filosofia e lettere Luglio 1897 – R. Università di Padova. Diploma di laurea in Lettere – Novembre 1887, R. Università di Padova.

Professor Agente no Brasil, na cidade de Bento Gonçalves, foi enviado pela Inspeção das Escolas no Exterior ligada ao Ministério das Relações Exteriores (número de expediente geral 71681/1700, de 7 de dezembro de 1908), tendo sido inspetor das escolas italianas espalhadas na Antiga Região Colonial Italiana. Este último cargo de inspetor foi exercido até 1921. Como agente

consular permaneceu até 1932 quando, por telegrama oficial, foi chamado pelo cônsul Mario Carli⁴¹⁶, a lecionar italiano e cultura italiana nos ginásios de Porto Alegre.

Ao se mudar para Porto Alegre, assumiu o curso de italiano da Sociedade Dante Alighieri o qual mantinha como professores Bice Luppi e Luigi Ledda. Desde 1933 até 1940, lecionou italiano em vários ginásios da capital como o Colégio Anchieta, Colégio Sevignè, Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, Colégio Americano, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Escola Normal (hoje, Instituto de Educação) e o Instituto Porto Alegre. A partir de 1940, lecionou também na Faculdade de Filosofia e Letras dos Irmãos Maristas e na Universidade de Porto Alegre.

Neste trabalho de caráter descritivo, na esteira da História Cultural, objetiva-se evidenciar a trajetória de Gino Battocchio, sua atividade como professor de italiano em Porto Alegre, e a receptividade desta iniciativa cultural em alguns ginásios da capital, com especial atenção ao Colégio Rosário. O *corpus* documental inclui jornais editados em italiano e em português, a Revista Echos Rosariense, documentos consulares e cartas de Gino Battocchio. A imprensa, afirma Nóvoa (2002), é provavelmente, o local que permite um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que se manifestam o conjunto de problemas dessa 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 estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico, sociológico da educação e da pedagogia” (2002, p. 131). A imprensa favorece um amplo olhar da experiência cidadina, de seus personagens, do plano público e privado, dos elementos do cotidiano e de efemérides dos elementos culturais e educacionais.

Aulas de italiano nos ginásios da capital do estado

As aulas de italiano nos ginásios da capital foi uma iniciativa do Consulado Geral da Itália no Rio Grande do Sul, na figura de Mario Carli, o qual celebrou um acordo com o governo estadual de Flores da Cunha (1930-1937). Os Colégios Anchieta e Nossa Senhora do Bom Conselho, frequentados por mais de 2000 alunos, foram os primeiros a começarem as aulas gratuitas no primeiro ano da iniciativa em 1933.

O ensino da língua italiana nos ginásios do Estado do Rio Grande do Sul

O acordo celebrado entre o Cônsul Real da Itália em Porto Alegre e o Governo do Rio Grande do Sul, que torna facultativo o ensino da língua italiana nos ginásios do Estado rio-grandense, é um fato agora consumado pelos institutos da capital, com atuais 3500 alunos. A iniciativa do amigo e camarada Mario Carli que pela confiança do Duce o enviou entre os italianos do Rio Grande do Sul para trazer uma palavra de fé e atividade dinâmica da Itália renovada pelo **Fascismo encontrou aqui amigável e cordial eco na alma elevada do Interventor Federal sua Excelência o general Flores da Cunha, e de seus ministros, traduzindo-a em atos com firmeza de propósitos para demonstrar ainda uma vez os sentimentos de simpatia que regulam as relações ítalo-brasileiras.** O senhor Gino Battocchio, doutor em Letras e Filosofia então agente consular em Bento Gonçalves

416Cônsul em Porto Alegre de março de 1932 até março de 1934.

começou por função regular, as lições de língua italiano junto aos institutos secundários de Porto Alegre acolhido pela simpatia evidente dos professores e alunos levando sua contribuição de ardor e fé ainda juvenis. O senhor Mario Carli, digno representante de nosso Governo, propondo este acordo às autoridades estatais e obtendo plena adesão, realçou de modo tangível o prestígio e a dignidade de nossa Pátria e de centenas de milhares de compatriotas residentes nesta simpática e hospitaleira terra. **O governo riograndense, indo ao encontro dos desejos de nosso líder, demonstrou de forma clara e concreta a simpatia da qual estão rodeados a Itália e os italianos**, cujo fato será certamente saudado como o início de uma colaboração mais vasta entre a Itália e o Brasil no campo cultural. Os italianos residentes nesta capital exprimem sua mais alta consideração pela realização da iniciativa de Mario Carli, assegurando o sucesso com a regular frequência de seus filhos aos cursos de italiano nos institutos médios que já estão, para o bem da iniciativa, bastante lotados. **Mas se para os estudantes italianos ou de descendência italiana a frequência aos cursos é um dever sagrado** e uma questão de honra, algo muito simpático e muito agrada é saber que pediram para assistir às lições muitos estudantes brasileiros pertencentes às melhores famílias da capital o que é fácil de profetizar sobre o desenvolvimento futuro magnífico dos cursos. Isto demonstra que a Itália, reencontra seu caminho sob a direção iluminada do Duce, não exporta mais simples camponeses ou artesãos (mesmo fazendo, cumpre a sua missão altamente cívica e humana no mundo, dando sua contribuição de vida e bem estar às novas nações) mas retoma o seu lugar de farol da civilidade, pois sua cultura passada e presente pode expandir-se como de fato ocorre, para além das fronteiras nacionais sem os sinais de inferioridade e sem vergonha. Dante não é só grande e divino entre os muros de Florença mas o eco de sua voz, de seu gênio, de seu intelecto, atinge a todas as criaturas civis de cada meridiano e paralelo. Lê-lo, estudá-lo, compreendê-lo, significa escutar a voz da Roma imortal. Outro aspecto não menos simpático e interessante do acordo entre o Cônsul Geral e o governo riograndense consiste no ensino obrigatório da língua portuguesa nas escolas italianas do Estado, ensino este controlado pela direção didática recentemente instituída. (LA NUOVA ITALIA, 16/05/1933, p. 1, tradução e grifos nossos).

Pretelli (2009) estabelece como importantes três ações do regime fascista para o doutrinamento das novas gerações no exterior, a saber: a organização da juventude fascista, as escolas italianas e as colônias na Itália para os filhos dos italianos no exterior. “[...] Sem dúvida porém, que a conquista dos jovens no exterior representava um importante aspecto da política externa fascista.” (p. 152). Importante destaque deve-se aos cônsules italianos Manfredo Chiostrri e Mario Carli. O primeiro, tendo chegado a Porto Alegre em 1928 e permanecido como cônsul até 1932, marcou o início da difusão ideológica fascista, arregimentando e controlando a vida dos súditos no Estado (BERTONHA, 1998). O segundo, Mario Carli, que substituiu Chiostrri em 1932, permanecendo até 1934, criou o periódico *La Nuova Italia* e fundou centros culturais. Ademais, ele foi o criador do clube esportivo (*Campo Sportivo Italo Balbo*) na capital, colônias de férias, os famosos *campeggios Mussolini* nos quais participaram alunos das escolas de Porto Alegre e do interior do estado.

A iniciativa de difusão da língua italiana na capital, após alguns anos de sua introdução, foi referida por Dante de Laytano no programa semanal “Hora italiana”⁴¹⁷, veiculado na Rádio Difusora de Porto Alegre como uma grande ação iniciada por Mario Carli e continuada pelo cônsul

417O programa “Hora italiana” começou a ser veiculado em novembro de 1935 pela Rádio Difusora, diariamente de segunda a sábado, das 7h15min às 19h45min. O espaço cedido pelos diretores da rádio era gratuito. O primeiro programa teve a participação do cônsul Barbarisi. Nele, havia música, variedades e notícias sobre a Itália, bem como a veiculação de discursos de personalidades. A edição do jornal *La Voce d’Italia*, de 22/11/1935, traz detalhes sobre essa iniciativa. O programa durou até 1937.

Guilherme Barbarisi⁴¹⁸, que havia “[...] organizado um plano de difusão da língua italiana no Rio Grande do Sul” (LA VOCE D’ITALIA, 11/03/1936, p. 3, tradução nossa). Tal plano “não se limitou ao círculo das escolas italianas, pelo contrário ampliou, levando o ensino da língua italiana a todos os estabelecimentos secundários de educação de Porto Alegre. [...] **os alunos não dispendem coisa alguma e as aulas são admiravelmente dirigidas.**” (LA VOCE D’ITALIA, 11/03/1936, p. 3, tradução e grifo nosso).

Segundo os dados já coletados, identificamos que o Colégio Anchieta, Colégio Sevigné, Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, Colégio Americano, Colégio Nossa Senhora do Rosário, a Escola Normal Superior e o Instituto Porto Alegre possuíam aulas de italiano e as cerimônias de encerramento dessas, ao final de cada ano, constituíam-se em grandes solenidades, mormente presididas pelo cônsul, como exemplificado abaixo:

Pela divulgação da Língua Italiana, foram visitados pelo cônsul os cursos mantidos em vários ginásios da capital.

O comendador Dr. Santovicenzo Magno, cônsul geral da Itália, acompanhado pelo inspetor dos *fascios*, tenente Fernando Chiappini, há tempos visitou com grande interesse os institutos de ensino da capital, tendo recebido a melhor impressão, ficando sobretudo admirado pela magnífica organização da Escola Normal, dirigida pela exímia professora D. Florinda Tubino Sampaio. Nestes últimos dias, os representantes da nação amiga e dos *fascios*, recebidos com toda distinção e deferência, assistiram às cerimônias de encerramento nos três Ginásios, tendo o cônsul geral expressado sua satisfação e agradecimentos aos diretores, diretora e professores assistentes, ressaltando perante os alunos a importância do conhecimento do idioma de Dante, que muito contribuirá para estreitar as relações de amizade e desenvolver o intercâmbio cultural entre a Itália e o Brasil. No antigo Ginásio Anchieta, recebeu-os o padre Jorge no impedimento do diretor. Uma comissão de estudantes foi ao encontro dos visitantes, que ao ingressar na aula foram saudados com uma salva de palmas. O quintoanista Armando Conti pronunciou um discurso que havia escrito em português e traduzido em italiano. Respondeu o cônsul geral que louvor bastante os alunos pelo seu notável proveito na língua italiana. [...]. No Ginásio N. S. das Dores, a cerimônia foi solene, pela afetuosa solicitude do novo diretor, Irmão Fidelis, e dos irmãos Henrique, Leão e Edmundo. Recebidos com simpatia, os visitantes pelo diretor e professores e por uma comissão de estudantes passaram à grande aula que estava repleta, ressaltando na parede as bandeiras do Brasil e da Itália. O quintoanista Filippo Turchi, em brilhante discurso prestou homenagem ao cônsul geral e ao Inspetor dos *fascios*, tendo falado também o aluno Rubem Gay, pelos menores. Respondeu o cônsul geral, que foi muito aplaudido. Por fim, o **Dr. Gino Battocchio, a cujo cargo estão os citados cursos de italiano, agradeceu aos diretores, aos seus caros assistentes e a todos os alunos.** (CORREIO DO POVO, 31/10/1937, p. 15, grifo nosso).

Como se observa acima, além da presença do cônsul, também os *fascios*, ou seja, os membros do partido fascista organizados em Porto Alegre participavam das cerimônias.

As aulas de italiano na Revista *Echos Rosariense*

O Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário, que possui uma reconhecida trajetória na

418Cônsul em Porto Alegre de maio de 1934 até maio de 1937.

educação gaúcha, construída desde 7 de fevereiro de 1904, também foi palco da atuação de Battocchio. A instituição que, em 2015, completou 111 anos, foi construída por diversas gerações, começando quando os Irmãos Géraud Dethoôr e Ambrosi Michel assumiram a Escola Nossa Senhora do Rosário, que funcionava em duas salas da igreja paroquial de mesmo nome, na área central de Porto Alegre. Começaram com 45 alunos e em um mês já havia 110 matriculados.

Em 1908, a escola foi transferida para um prédio situado na Rua Riachuelo e em 1913, mais uma mudança, para o antigo Seminário, atual edifício situado atrás da Catedral Metropolitana, na área administrativa da Arquidiocese. O atual prédio, na Avenida Independência, foi inaugurado em 26 de fevereiro de 1927. Outra data importante é 12 de março de 1931, quando foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças, marco inicial da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUCRS.

O prédio do Colégio foi sendo modificado e constituído em partes. Em 1940 foi concluído o prédio onde está atualmente a sala de professores. No ano de 1944 era inaugurado o prédio da esquina da Praça Dom Sebastião, onde atualmente está a área administrativa do Colégio, mas na época funcionavam as aulas das faculdades da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS). Em 1948 foi inaugurado o segundo prédio, em continuação ao anterior, junto à Praça Dom Sebastião até a rua Irmão José Otão. Ali funcionavam as aulas dos cursos da PUCRS e o Curso Colegial do Rosário. Em 1967 a PUCRS transferiu-se para o Bairro Partenon e toda a área ficou identificada como Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário.

Em 2004, o Colégio comemorou seu centenário. O atual prédio, na Avenida Independência, foi inaugurado em 26 de fevereiro de 1927 e abrigou o Curso Superior de Administração e Finanças, marco inicial da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUCRS. O Colégio Rosário possui, ainda hoje, uma revista chamada *Ecos Rosariense* (e não mais *Echos Rosariense*), criada em 1930, sendo, à época, editada e distribuída ao final de cada ano letivo. Desta, servimo-nos como fonte para nossa investigação.

O Colégio possui ainda hoje uma revista chamada *Ecos Rosariense* (e não mais *Echos Rosariense*) criada em 1930 da qual nos servimos para nossa análise. A revista era editada e distribuída ao final de cada ano letivo. Criada em 1930, a Revista *Ecos Rosariense* configurou-se como um histórico do então Gymnasio Estadual do Rio Grande do Sul com fotos dos estudantes e professores, nomes, notas e informações do ano. Naquela época, o objetivo era reunir informações formais e históricas de cada ano letivo. Na época de sua criação, nos anos 30, seu formato era A5, com impressão em preto e branco e 158 páginas. Foi na década de 50 que a publicação assumiu o formato atual, A4. A partir da edição 1993, a diagramação passou a utilizar algumas fotos coloridas para, a partir de 1994, passar a ser produzida integralmente colorida.

A publicação esteve suspensa de 1944 a 1949 devido à Segunda Guerra Mundial que

ocasionou a escassez de papel para impressões no Brasil, retornando em 1951 com o mesmo formato. A partir de 1971, a revista foi suspensa novamente sem motivo específico e voltou a ser produzida em 1992. Neste mesmo ano, o Marista Rosário passou por transformações, que recuperaram práticas importantes na sua história. Dentre estes resgates, a escola passou a organizar novamente as formaturas do 3º ano do Ensino Médio e também a produzir o ECOS Rosariense, desta vez, em formato mais moderno, similar aos anuários das escolas americanas, com fotos das turmas e principais acontecimentos do ano. O objetivo desta retomada foi resgatar a história e antigas tradições do Colégio, principalmente em relação aos formandos. Até 2014 a revista atingiu o número de 57 edições, a saber: de 1930 a 1943, 14 edições; de 1951 a 1971, 21 edições; 1992 até 2014, 22 edições.

Figura 1 - Capa da primeira edição de 1930; capa edição de 1971; e capa da edição de 2013 da Revista Ecos Rosariense.



Fonte: Site oficial do Colégio Nossa Senhora do Rosário.

Pelo que se pôde identificar na revista *Echos Rosariense*, as aulas de italiano, no Colégio Rosário, começaram em 1933. O texto na revista *Echos Rosariense* de dezembro de 1934 (p. 61), numa análise retrospectiva do ano que findava, indicava que as aulas facultativas de italiano “sob a devotada e competente regência do professor Gino Battochio” haviam começado em abril de 1933 e que a escola, na data, tinha 1.283 alunos regulares em várias etapas, dos quais, 60 haviam concluído o curso de italiano. Observou-se, também, a partir da revista que as aulas de italiano iniciavam depois das aulas regulares, ou seja, em meados de abril e finalizaram em novembro.

Na edição da *Revista Echos Rosariense* de 1936, lemos a finalidade do curso na perspectiva dos editores:

Sob a direção do provector professor Gino Battocchio funcionou o curso livre de italiano. O fim deste curso é difundir e ampliar as relações culturais e o uso da língua de Dante entre os nossos educandos. Este curso é gratuito e, destinando-se aos alunos em geral, autorizado e recomendado pelo governo do Estado. Frequentaram as duas aulas semanais uns 88 alunos. Em fins de novembro encerraram-se as aulas. Compareceu à festa o régio Cônsul da Itália, comendador Barbarisi, ao qual foi oferecido um cartão de prata com o dizeres: “Os alunos do Ginásio agradecidos oferecem”. (ECHOS ROSARIENSE, 1936, p. 96).

No final do ano letivo, à cerimônia de encerramento compareceu o cônsul Barbarisi a exemplo dos anos anteriores. Com vibrantes e elogiosos discursos os alunos se manifestavam favoráveis a existência do curso como vemos, em 1936, no discurso feito pelo aluno Aldo Seganfredo⁴¹⁹ em italiano:

Lo devo ad um atto di cortesia dei miei compagni di corso se ho l'onore, io così piccolo, di dirigere La parola all'illustre rappresentante. Non vi aspettate un'orazione classica, ma semplicemente un discorsetto: Ed è appunto per questo Che fin d'ora vi chiedo indulgenza e vi ringrazio ancora per l'attenzione Che vorrete dispensarmi. Quest'oggi ci troviamo reuniti in questo recinto tutto ingalanato per celebrare La chiusura Del corso di lingua italiana, Che grazie all'iniziativa delo Governatore Del nostro Stato, fù istituito in questo ginnasio, come in diversi altri collegi. [...] Ed ora, um vivo ringraziamento e la più profonda gratitudine, vadano al nostro caro e provector preceptor, Cav. Gino Battocchio, Che com tanto amore e sollecitudine ha saputo impartirei tante belle lezioni durante questo esercizio lettivo. Vogliate Signor Professore gradire anche gli auguri di buone vacanze che rivolgo in nome dei vostri discepoli, aggiungendovi un affettuoso arrivederci per Il prossimo anno. Non dobbiamo dimenticarci di esprimere la nostra più sincera riconoscenza Allá degna direzione di questa casa, nonché a tutti i benemeriti fratelli, che nulla hanno scurato per far si che Il nostro corso raggiungesse l'ambito risultato. Conchiudendo, invito tutti i presenti ad innalzare entusiatici evviva ad Brasile ed all'Italia qui rappresentata dal Regio Console Generale Comm. Barbarisi, che ci há voluto onorare colla sua presenza. VIVA IL BRASILE! VIVA L'ITALIA! (ECHOS ROSARIENSE, 1936, p. 96-98).

Quadro 1 - Alunos concluintes do curso livre de italiano no Colégio Rosário (1933-1940)

Ano	Quantidade alunos concluintes	Professor ministrante	Cônsul presente à cerimônia de encerramento do ano
1933	?	Gino Battocchio	Guilherme Barbarisi
1934	60	Gino Battocchio	Guilherme Barbarisi
1935	?	Gino Battocchio	Guilherme Barbarisi
1936	88	Gino Battocchio	Guilherme Barbarisi
1937	?	Gino Battocchio	Santovicenzo Magno
1938	57	Gino Battocchio	Santovicenzo Magno
1939	48	Gino Battocchio	Santovicenzo Magno
1940	?	Gino Battocchio	Santovicenzo Magno

Fonte: Revista *Echos Rosariense* de 1933 a 1940.

Observou-se que aos concluintes, por diversas oportunidades, “foram distribuídos belos exemplares da literatura italiana” pelas mãos dos cônsules (ECHOS ROSARIENSE, 1935, p. 99).

419Em entrevista com Aldo Seganfredo, hoje com noventa anos, nos informou que há época do discurso ele tinha onze de idade e que o discurso havia sido escrito pelo seu pai.

Figura 2 - Mesa que presidiu o encerramento das aulas de italiano no Colégio Rosário. Ladeados pelos irmãos maristas, estão o cônsul Santovicenzo (terceiro da esquerda para a direita) e o professor Gino Battocchio (segundo da esquerda para a direita).



Fonte: Revista *Echos Rosariense*, 1937, p. 86.

Figura 3 - Cerimônia de encerramento das aulas de italiano do ano de 1939 no Colégio Rosário



Fonte: Revista *Echos Rosariense*, 1939, p. 64.

Na edição de 1938, a revista ainda dava destaque às aulas de italiano, elogiando o professor Gino Battocchio, que “soube por sua competência e abnegação atrair grande número de Rosarienses ao estudo do idioma de Dante. Duas vezes por semana, sua palavra eloquente descortinava a beleza, a sonância e a clareza da língua italiana”. (ECHOS ROSARIENSE, 1938, p.126). No encerramento das atividades, em 22 de novembro de 1938, os alunos organizaram uma sessão de agradecimento ao dedicado mestre que não medira esforços para seu aproveitamento.

Usou da palavra, em nome dos alunos, o jovem Lírio Generali que, num vibrante discurso, “enalteceu o mérito do ilustre professor que com paciência e abnegação lhes mostrara a suavidade e harmonia da língua” (ECHOS ROSARIENSE, 1938, p. 127).

O diretor do Rosário também se manifestou na ocasião dizendo que “[...] se sentia feliz e em nome de todos pelo professor que dera prova inequívocas no exercício de tão nobre magistério.” (ECHOS ROSARIENSE, 1938, p. 127). Na narrativa da revista, lemos que o professor Gino Battocchio “Profundamente emocionado pelas provas de carinho que acabava de receber agradeceu à Direção do Ginásio pela boa acolhida que sempre dispensara às suas aulas assim como os alunos que pela aplicação lhe proporcionaram tanta alegria, alento e conforto.” (ECHOS ROSARIENSES, 1938, p.127). A revista registra que a sessão terminou com a execução do “Hino Nacional Brasileiro e do *Giovinazza* executado pela orquestra.” (ECHOS ROSARIENSE, 1938, p.127).

Aulas de italiano em outros ginásios da capital

O professor Gino também atuou em outros colégios dentre os quais o Colégio Americano, um dos mais antigos de Porto Alegre. Inicialmente, o Americano se chamava *Colégio Evangélico Misto n.º 1* e funcionava em um prédio alugado no centro da cidade. Em 1889, com o falecimento da fundadora Carmen Chacon, a escola passou a ser supervisionada pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos. Popularmente conhecido como “Colégio das Americanas”, a instituição passa a ser denominada Colégio Americano. Nessa época, o Americano era uma escola voltada apenas para meninas. Em 1921, tendo regime de internato e externato, o Americano funcionou em prédio próprio, na Avenida Independência.

O jornal *Correio do Povo* noticiava, em 13 de abril de 1935, a solenidade de reabertura do curso de língua italiana que, desde 1933, estava funcionando naquele estabelecimento. No ato de reabertura, estava presente o cônsul Barbarisi, o professor Gino Battocchio, junto ao coronel Tito Fernandes, professor do Ginásio, representantes da imprensa e diversos convidados. Na época, era diretora do Colégio a senhora Ruth Anderson, que tomou a palavra fazendo uma rápida preleção sobre o ensino de italiano nas escolas, argumentando sobre sua grande utilidade. Ademais, é significativo o discurso proferido pela professora Valentina Paiva que ficou encarregada, na ocasião, do discurso para o Cônsul que inaugurava o curso. O discurso revela uma simpatia pela língua italiana, bem como a relação amigável entre o Brasil e a Itália. A estratégia do consulado de manter e de desenvolver a italianidade nos anos na década de 1930 mostrava-se bem sucedida e bem acolhida:

Em nome do corpo docente do Colégio Americano, cumpro a grata incumbência de apresentar-vos as boas vindas, as homenagens de nossa admiração e os protestos do nosso

reconhecimento. Podeis ver em todos os rostos um sorriso e todas as mãos se vos estendem num gesto de simpatia. Professoras e alunas, todas se unem num mesmo movimento de afetiva cordialidade, num gesto de bem justificada estima. Sou aqui o representante da nação italiana, nação amiga nossa, cujos filhos têm vindo cooperar conosco no progresso de nossa Pátria e, identificados com nosso povo, irmanados pelo mesmo afeto que a todos deve inspirar a terra bendita do Cruzeiro, trazem-nos ele o auxílio de seu braço e a força propulsora de sua grande atividade. É compreensível, pois que, os filhos da tradicional pátria de Dante sintam-se em casa vivendo no Brasil, onde muitos têm constituído família sob este céu que a todos cumula de benção, sobre este solo que a todos oferece seus frutos. Pois como disse o maior dos brasileiros – Rui Barbosa – a pátria não é somente a terra em que nascemos, é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade. **Os italianos estão aqui, em sua casa, os brasileiros são seus irmãos.** Foi com grande simpatia que tivemos conhecimento de vossas intenções, logo postas em prática, de abrir cursos de língua italiana em nossos colégios – iniciativa essa que bem claramente traduz um duplo sentimento – amor por vossa terra natal e pela pátria de adoção. Por aquela, por ser a língua o mais belo apanágio de uma nação e é a luz dela que se revela a verdadeira índole de um povo. Sua cultura, portanto, se impõe como elemento mais enérgico de coesão da nacionalidade, da unidade desse mesmo povo, do seu grau de civilização da nobreza de seus ideais. E também pelo Brasil essa iniciativa revela o amor e interesse porquanto serão assim desvendados ao nosso povo as belezas de vossa literatura, de vossa arte, os ensinamentos de vossas ciências e de vossas especulações filosóficas. Além destas vantagens, outras contém o estudo de vosso belo idioma que nestes últimos tempos tem tido tão grande incremento entre nações cultas – será mais um laço que virá unir mais intimamente a vida espiritual dos dois povos e que nos dará ao mesmo tempo uma visão mais clara do desenvolvimento de vossa intelectualidade, do progresso psico de vossa raça. E é nesta data tão sugestiva para nós, que procurais estreitar mais esses laços que uniam italianos e brasileiros, esta época em que celebramos o centenário farroupilha, essa frase de nossa história em que o coração do povo gaúcho sente palpitar bem unido a ele o grande coração de José Garibaldi, pelas íntimas revelações de um objetivo comum, solidário conosco nos interesses e aspirações do Rio Grande do Sul. E, portanto, a todos os respeitos, profundamente grata a todos nós a vossa visita, senhor. Aceite nossos agradecimentos e protestos de sincera estima. (*CORREIO DO POVO*, 13/04/1935, p. 14, grifo nosso).

Outro colégio da capital em que ocorreram aulas de italiano foi o Sevigné. No artigo *Práticas de Gestão e a feminização do magistério* (2005), Flávia Werle salienta que o Colégio Sévigné, localizado no centro de Porto Alegre, próximo à Catedral Metropolitana e à Assembleia Legislativa, fundado em 1900, por Emmeline Courteilh, esposa do agente consular da França, “[...] ofereceu, desde sua fundação, o curso de primeiras letras e o de preparação para os exames de professor que eram prestados na Escola Normal. O Jardim de Infância foi fundado em 1930 e o Curso Complementar começou a funcionar em 1927” (WERLE, 2005, p. 623). Em 1931, o colégio passa a ser Ginásio Feminino do Externato do Ginásio Estadual do Rio Grande do Sul, vinculado ao colégio do estado até o ano de 1944. É em parte, nesse período, que vemos que também no Sevigné ocorreram aulas de italiano lecionadas por Gino Battocchio. Também funcionaram no colégio os cursos ginásial, clássico e científico, e de formação de professores – Complementar, Normal e Magistério. Em 1931 o colégio passa a ser Ginásio Feminino do Extenato do Ginásio Estadual do Rio Grande do Sul, vinculado ao colégio do Estado até o ano de 1944. É em parte neste período que vemos que também no Sevigné ocorreram aulas de italiano lecionadas por Gino Battocchio as quais eram muito elogiadas. Lemos no *Correio do Povo*:

Pela divulgação da língua italiana, há cinco anos que a Itália, segundo convênio estabelecido com o governo do Estado, vem mantendo cursos de língua italiana, em diversos estabelecimentos de ensino, rio-grandense. Desde o primeiro dia de seu funcionamento, encontram-se eles sob a direção do **Dr. Gino Battocchio, que muito se tem empenhado pelo seu desenvolvimento, pois sempre foram frequentados por numerosos alunos de todas as classes sociais, os quais assim demonstraram a boa disposição e facilidade de aprender o idioma de Dante.** Foram dignas de relevo as cerimônias deste ano iniciadas nos ginásios Anchieta, Seigné e Nossa Senhora das Dores e que se repetiram sucessivamente no Ginásio Bom Conselho, na escola Normal, no Colégio Americano, no Instituto Porto Alegre, e, por fim no Ginásio Nossa Senhora do Rosário. **Assistiu a todos esses atos o cônsul da Itália, comendador Sanvicenzo Magno, o tenente Fernando Chiappini, inspetor dos *fascios*, que foram em toda a parte recebidos com a máxima distinção e deferência.** No Ginásio Bom Conselho, a cerimônia teve lugar pela manhã de ontem, com a presença da diretoria, madre Benícia, tendo o Cônsul dirigido palavras de elogio ao citado estabelecimento de ensino pelo interesse tomado pelo ensino do italiano. À tarde, os representantes da nação amiga estiveram na Escola Normal, acompanhados de suas esposas. Falou então a diretora, D. Florinda Tubino Sampaio, saudando os visitantes a qual responderam o cônsul e o Dr. Gino Battocchio. (*CORREIO DO POVO*, 09/12/1937, p. 16, grifo nosso).

Uma das alunas do curso de italiano no Colégio Seigné como interna, Dalva Lourdes Varnieri Dal Molin⁴²⁰, nascida em 21 de maio de 1923, em Farroupilha, relatou que foi aluna de Gino Battocchio no curso de italiano. Dona Dalva, no alto de seus noventa e um anos, recorda que “fez a saudação ao cônsul Santovicenzo quando ele foi visitar a turma de italiano no Seigné”. A estudante que “gostava na verdade de francês” relata que “o pai não gostava de fascistas”, entretanto acabou fazendo algumas aulas por conta da influência de seu “tio João que era amigo de [Gino] Battocchio lá de Bento”. De fato, encontramos a notícia no *Correio do Povo* de 1937, por ocasião do término das aulas de italiano deste ano:

No Ginásio Seigné também foi notável o ensaio das alunas, entre as quais algumas professoras externas. A senhorita Dalva Dal Molin saudou em italiano o cônsul geral da Itália, e a professora Jacy de Castro Brasil saudou o Prof. Gino Battocchio, em comovente e afetuoso discurso. Respondeu carinhosamente o cônsul geral, agradecendo à Madre Luiza, diretora e louvando as alunas, que ofereceram belíssimos ramalhetes de flores. (*CORREIO DO POVO*, 31/10/1937, p. 15).

Ano após ano, as atividades lideradas por Gino Battocchio ampliavam-se. No ano de 1935, foi a vez da Escola Normal, assim chamada de 1929 até 1935. Esta é, hoje, o conhecido Instituto de Educação de Porto Alegre. Embora tenha tido vários nomes, a partir de 1929, sob a égide do governo Vargas, a escola voltou a se chamar Escola Normal, pelo decreto número 4.277, que também instituiu o Curso de Aperfeiçoamento e o Jardim de Infância. Tal como a escola primária, servirá como Colégio de Aplicação para as alunas normalistas, para as quais eram oferecidas aulas de italiano.

Por iniciativa do instituto de Cultura Ítalo Rio-Grandense, foi inaugurado ontem, às 15
420Nome de solteira. Quando casou, tomou o nome de Dalva Lourdes Dal Molin Bueno de Camargo. Hoje, mora em Porto Alegre. Concedeu uma breve entrevista ainda muito lúcida, apesar de seus 91 anos.

horas, na Escola Normal, a exemplo do que já tem sido feito em diversos estabelecimentos de ensino desta capital, um curso facultativo de língua italiana. A solenidade inaugural, que foi assistida por inúmeras alunas e presidida pelo senhor Emílio Kemp, diretor da Escola Normal, comparecem além do corpo docente daquela escola, o comendador Guilherme Barbarisi, cônsul geral da Itália neste Estado, e sua excelentíssima esposa. Por ocasião do ato inaugural, fizeram-se ouvir vários oradores. O primeiro a falar foi o Dr. Emílio Kemp. Em seu discurso, o diretor da Escola Normal referiu-se à louvável obra de aproximação ítalo-brasileira que, de uns tempos a esta parte, vem se verificando, dizendo que o ensino do italiano aos colegiais brasileiros muito contribuirá para a concretização integral desse elevado ideal. Após, o Dr. Emílio Kemp teceu várias considerações de ordem didática. O orador seguinte foi o comendador Guilherme Barbarisi, cônsul italiano, que na língua de Dante, desenvolveu lona e aplaudida oração, verdadeiro hino de atividade ítalo-brasileira. Por último discursou o professor dr. Gino Battocchio, que ministrará o ensino de italiano na Escola Normal. **As aulas de italiano, na Escola Normal, serão facultativas, podendo ser freqüentadas pelos alunos do terceiro ano daquela escola e pelas alunas mestras e professoras que o quiserem. Funcionarão às terças e quintas às 15 horas.** (*CORREIO DO POVO*, 14/06/1935, p. 11, grifo nosso).

O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, confessional, também participou do acordo do consulado com o governo do Estado para aulas de italiano. Fundado em 21 de junho de 1905, atualmente, é mantido pela Associação de Educação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã - AEFran-PCC. Por ocasião do início das aulas do ano de 1935, lemos a notícia no *Correio do Povo* com o título “A inauguração do curso de italiano no Ginásio Bom Conselho”:

Ontem às 14 horas teve lugar a solenidade da inauguração do curso de italiano no Ginásio Nossa Senhora do Bom Conselho. O ato que foi realizado numa das salas de aula daquele estabelecimento de ensino teve o comparecimento do comendador Guglielmi, Barbarisi cônsul geral da Itália neste Estado; Luiz Ledda, diretor-geral das escolas italianas no Rio Grande do Sul; Dominico Gaudio, representante da Fanfala, de São Paulo, e dos representantes da imprensa desta capital. A aula inaugural foi ministrada pelo professor Gino Battocchio, que fez uma preleção sobre a importância da língua italiana no curso de humanidades, detendo-se em longas considerações sobre a necessidade de uma maior aproximação entre a Itália e os países sul-americanos. Após, seguiu-se com a palavra o comendador Barbarisi, que durante algum tempo ocupou a atenção das alunas, referindo-se a satisfação de que se achava possuído ao ver o interesse que o ensino da língua italiana, de um tempo a esta parte, vem despertando nos estudantes brasileiros. Finalizando o discurso do comendador Barbarisi foi dada por encerrada a solenidade. (*CORREIO DO POVO*, 2/4/1935, p. 13).

O jornal *La Voce d'Italia* (1936, p. 2), incentivava a obra italianizante e repercutia em suas páginas que o senhor Gino Battocchio “já há três anos vem desempenhando com verdadeira paixão a distinta missão e verdadeira obra que merece o aplauso incondicional de todos que sabem avaliar e apreciar os inestimáveis benefícios que comporta o intercâmbio intelectual entre dois povos feitos para entenderem-se e amarem-se”. Num balanço da atividade de Battocchio assim se referiu o editor do jornal:

[...] dotado de uma vastíssima e sólida cultura e de uma brilhante inteligência, favorecido por uma fina educação, já há muitos anos residente em nosso Estado onde é conhecidíssimo e apreciado não só por italianos mas também por todos os brasileiros que o rodeiam com viva amizade e simpatia o doutor Gino Battocchio era com certeza a pessoa mais apta para a delicada missão de fazer compreender e amar a nossa língua e a nossa pátria a esta viva juventude das escolas médias riograndenses. Na verdade, se nós considerarmos o pouco

tempo decorrido do início de seu apostolado devemos nos sentir maravilhados pelos estupendos resultados já obtidos. **A obra do professor Battocchio se desenvolve viva e fecunda em todos os principais institutos médios de educação de Porto Alegre, masculinos e femininos, nos quais os seus cursos de italiano são freqüentados por uma multidão de alunos pertencentes às mais altas classes sociais do Estado, que através da elegante e persuasiva palavra clássica de nosso professor com o conhecimento e admiração de nosso idioma absorvem também a estima e o amor pela nossa Terra.** [...] esses curso se desenvolvem em sete grandes institutos médios de educação, privados ou estatais, nos quais se educam os futuros expoentes da classe dirigente do país e seus cursos são freqüentados por mais de 450 alunos. (*LA VOCE D'ITALIA*, 30/04/1937, p. 3, tradução e grifo nosso).

O professor Gino Battocchio possuía uma coluna no jornal *Stella d'Italia*, este publicado em Porto Alegre de 1902 a 1925 e do qual era correspondente e acionista. Seus artigos eram assinados com o pseudônimo de *Italicus*. Em seus artigos, publicados a partir de 1916, defendia fortemente o ensino da língua italiana, bem como fomentava a participação dos italianos e descendentes nas diversas sociedades italianas espalhadas pelo estado e tecia elogios ao líder italiano, Mussolini. Por ocasião da reabertura dos cursos de língua italiana, ocorrida em solenidade na sede da Sociedade Dante Alighieri, em três de abril de 1935, solenidade na qual estavam presentes mais de 200 alunos, o professor Gino Battocchio se referiu a Mussolini.

A seguir, fez uso da palavra o professor Gino Battocchio, que se estendeu em considerações referentes ao idioma de italiano, detendo-se em observações sobre a significação do ensino em línguas com relação ao intercâmbio cultural e intelectual que deve existir entre os diversos países. Em seu discurso, o orador teve a oportunidade de se referir à obra que vem sendo realizada por Mussolini, tecendo considerações sobre o regime fascista. Ao finalizar, o professor Gino Battocchio, dirigindo-se aos seus alunos, disse sentir-se feliz em ver diante de si moços brasileiros sequiosos de conhecimentos relacionados com a cultura italiana. (*CORREIO DO POVO*, 04/04/1935, p. 9).

O texto acima é revelador da postura favorável de Gino Battocchio com relação ao regime fascista e de seu ardor pela Itália. É importante referir que, quando da criação do Instituto de Cultura Ítalo-Rio-Grandense, o professor tornou-se tesoureiro. Gino manchete no jornal *A Federação* de dez de julho de 1936, na primeira página, ilustra que “solenemente, instalou-se, ontem à noite, o Instituto de Cultura Ítalo-Rio-Grandense”, sendo tesoureiro o professor Gino. Mais um passo era dado na defesa da italianidade.

As aulas no ensino superior

Em 1940, o professor Gino iniciou suas atividades na Faculdade de Filosofia e Letras dos Irmãos Maristas, germe da atual Pontifícia Universidade do Rio grande do Sul. Lá, lecionou Língua e Literatura Italiana. Dizia, em *Carta de 7 de fevereiro de 1946*, que “Aos reverendíssimos Irmãos Afonso e Faustino devo também a honra e o orgulho de fazer parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia fundada em fevereiro de 1940, na qual tenho três disciplinas obrigatórias de língua e

literatura italiana”. Preocupado com o processo da nacionalização que já havia fechado as escolas italianas de Porto Alegre em abril de 1938, e com o encerramento das aulas gratuitas de italiano nos ginásios da capital, ao que pudemos apurar, ocorrido em 1940, Gino Battocchio buscou saber junto ao coronel Aurélio da Silva Py, chefe da polícia do Estado, se ele poderia continuar a lecionar ao menos no ensino superior, ao que encontrou um despacho favorável à continuação, como revela sua *Carta de 6 de março de 1942*:

[...] depois da ruptura das relações diplomáticas entre o Brasil e as nações de vossa Alteza [...] deixado aqui sem outro recurso, eu me voltei para as autoridades do Estado solicitando que me fosse autorizado continuar o ensino de Língua e Literatura Italiana na citada Faculdade de Filosofia e Letras como já havia feito nos anos passados cuja autorização obteve prontamente. O coronel Aurélio da Silva Py, chefe da polícia do Estado, concordou e disse que da parte da “chefatura” (direção geral) da polícia do Estado não seriam feitas objeções alguma à minha atividade e que seria comunicado. (Tradução nossa).

O Irmão Marista, Dionísio Fuertez Alvarez, em autobiografia, referindo-se às antigas histórias de sua vida como estudante na Faculdade de Filosofia e Letras, lembrava que “O professor de italiano era Gino Battocchio, um ancião simpaticíssimo. Fora diplomata, diretor do Banco Pelotense, que faliu em 1929, na quebra dos bancos americanos. Para sustentar-se e à sua família fazia outros trabalhos. Em 1940, foi contratado para ser professor de língua e literatura italianas. Não reprovava ninguém.” (ALVAREZ, 2007, p. 90).

Na Faculdade dos Irmãos Maristas, Battocchio lecionou, ao que os dados permitem inferir, até o ano de 1946. Em vista de uma bronquite asmática grave, estando bastante debilitado parou de lecionar. Em Comunicação Consular de quinze de fevereiro de 1946, já se observa que o professor Gino não tem mais condições de lecionar, permanecendo como professor mais por uma “questão humanitária e para não privá-lo da sua única fonte de renda”.

De 1942 a 1944, lecionou também língua e literatura na Faculdade de Filosofia e Letras da então Universidade de Porto Alegre, hoje, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme encontramos no “ATTESTATO”, registrado e assinado pelo professor Francisco de Paula Casado Gomes, amigo e colega de docência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O mesmo professor consignava que

Gino Battocchio se dedicava intensamente ao magistério da língua e literatura italiana, malgrado sofresse – e estivesse piorando com o passar dos anos – de asma que em seguida se transformou em asma cardíaca, uma das causas de sua morte. Além do mais, tal doença o constringia a constantes e dispendiosos cuidados médicos, o que lhe impediu de fazer a mínima economia de dinheiro. (ATTESTATO, 20/04/1976).

De fato, desde 1942, o professor Battocchio buscava receber uma pensão e mesmo algum cargo remunerado do governo italiano, como vemos no *Ofício Consular 7803/3 de 16/08/1948*, “em

reconhecimento do longo serviço prestado à administração italiana, primeiro como professor nas escolas da pátria e sucessivamente como professor-agente e encarregado da língua e literatura italiana nos ginásios desta capital”. Pelos dados arrolados, o professor Gino tinha graves dificuldades financeiras a partir de 1940, tendo recebido, no ano de 1947, uma remuneração do Consulado a título de ajuda de Cr\$10.000,00 o que “era insuficiente”, segundo ele. Como identificamos *Ofício Consular 7803/3 de 16/08/1948*, Gino Battocchio buscava junto ao consulado poder transferir-se para o Rio de Janeiro, a fim de obter um cargo junto à embaixada, dado que o clima da cidade de Porto Alegre era “nocivo à sua saúde”.

Quadro 2 – Instituições e períodos nos quais Gino Battocchio lecionou em Porto Alegre

Colégio/Instituição	Ano de início das aulas de italiano	Ano de término das aulas de italiano
Colégio Anchieta	1933	1940
Colégio Nossa Senhora do Rosário	1933	1940
Colégio Bom Conselho	1933	1940
Colégio Americano	1934	1940
Colégio Sevigné	1934	1940
Instituto Porto Alegre	1935	1940
Escola Normal	1935	1940
Faculdade de Filosofia e Letras (Maristas)	1940	1946
Universidade de Porto Alegre	1942	1944

Fonte: Echos Rosariense; *Jornal Correio do Povo, Documentos Consulares, Cartas de Gino Battocchio.*

Considerações finais

A ação italianizante levada a efeito pelo governo italiano e revigorada pelos cônsules notadamente fascistas, como Manfredo Chiostrì e Mario Carli, no final da década de 1920 e início da década de 1930, havia alcançado certo êxito com o beneplácito do governo brasileiro, na medida da celebração do acordo de 1932 para a instalação das aulas nos ginásios da capital. Assim, até o final de 1940, o professor Gino Battocchio lecionou italiano nos cursos livres propostos pelo

consulado em acordo com o governo do estado do Rio Grande do Sul, e, também, aulas de italiano ofertadas pela Sociedade Dante Alighieri. As exigências do Estado Novo, com o processo de nacionalização, impediram-no de continuar. Ao que pode-se depreender, os cursos tinham boa aceitação e o professor Gino era prestigiado pelos alunos e direções dos ginásios.

O professor Gino que, nos últimos anos de vida, morou na rua Otávio Rocha, número 40, no centro de Porto Alegre, veio a falecer em 14 de janeiro de 1949, às cinco horas da manhã, aos 77 anos. O benefício financeiro, tantas vezes solicitado por ele e, posteriormente, pela viúva, só foi concedido, parcialmente, em 1964, depois de muitas tratativas e em vista do estado de dificuldade que passava a senhora Iole Battocchio e às complicações de saúde de sua única filha, Helena Maria Joanna Battocchio, que faleceu, em outubro de 1987, de ataque asmático. Muitos livros de literatura clássica italiana, de arte e de história universal, pertencentes ao professor Battocchio, encontram-se na biblioteca da Sociedade Italiana do Rio Grande do Sul e atestam sua fama de homem culto que atuou como agente em defesa da italianidade no interior e na capital.

Referências

A Federação. Edições de 10/07/1936; 23/07/1936. Disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira.

ALVAREZ, Dionísio Fuentes. **Ir. Dionisio Fuentes Alvarez:** Autobiografia adaptada. Tradução e adaptação Ir. Elvo Clemente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ATTESTATO de 20/04/1976 subscrito pelo professor Francisco de Paula Casado Gomes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bento Gonçalves. Edição de 29/01/1910. Acervo pessoal professor Dari Simi (Canoas, RS).

CINQUANTENARIO della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1925.

Correio do Povo. Edições de: 04/04/1935; 2/4/1935; 14/06/1935; 09/12/1937; 13/04/1935; 31/10/1937; 14/05/1933. Acervo do Arquivo Municipal Moisés Velinho (Porto Alegre/RS).

Entrevista com senhor Aldo Seganfredo (em janeiro de 2015)

Entrevista com senhora Dalva Lourdes Dal Molin Bueno de Camargo (em abril de 2014).

GINO BATTOCCHIO. Carta de 7 de fevereiro de 1946 ao Ministero degli Affari Esteri.

GINO BATTOCCHIO. Carta de 6 de março de 1942 ao Ministero degli Affari Esteri.

GINO BATTOCCHIO. Stato di Servizio, de 8 de setembro de 1948.

IOTTI, Luiza Horn. **O olhar do poder:** a imigração italiana no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1914, através dos relatórios consulares. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2001.

La Voce d'Italia. Edições de 30/04/1937; 22/11/1935; 11/03/1936. Acervo do Professor Dari Simi (Canoas/ RS).

Ofício Consular n.º 7803/3 de 16/08/1948 ao Ministero degli Affari Esteri.

PRETELLI, Matteo. Fascismo e giovani italiani all'estero. In.: DOGLIANI, Patrizia (a cura de) **Giovani e generazioni nel mondo contemporaneo. La ricerca storica in Italia.** Bologna: CLUEB, 2009. p. 151-159.

Revista Echos Rosarienses. Edições de 1933 até 1943. Disponíveis em:
<<http://colegiomarista.org.br/rosario/exalunos/revista-ecos-rosariense>> Acesso em: 15 de maio de 2015.

WERLE, Flávia Obino. **Práticas de gestão e feminização do magistério.** Caderno de Pesquisa. Vol. 35, n.126, São Paulo. Sept./Dec. 2005, p. 609-634.

**“Huma instrução para quem nem ainda sabe ajuntar o Bê-a-ba”:
ORIENTAÇÕES DE UM PAI PARA O ENSINO DAS LETRAS EM UM
DICIONÁRIO PEDAGÓGICO PUBLICADO EM PORTUGAL NO SÉCULO
XVIII**

Fernando Ripe
Mestre em Educação - UFRGS
Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel
fernandoripe@yahoo.com.br

Resumo

Este texto tem por objetivo analisar os discursos que orientaram certas prescrições para o ensino das letras presentes na obra *Diccionario Pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções* (1784), cuja autoria foi registrada ao pernambucano Luiz Alvares [Alves] Pinto. Publicado em Portugal no século XVIII, estas instruções orientavam práticas educativas para aprender o alfabeto da Língua Latina. A publicação de dicionários, manuais e tratados de cariz pedagógico e de bons costumes teve relativo sucesso editorial no setecentos lusitano. Neste estudo enquadramo-lo na categoria de *Literatura de Comportamento Social*, pois se constitui como um importante instrumento capaz de promover máximas morais, geralmente católicas, e de guiar condutas sociais que contribuíam eficientemente na manutenção e bom funcionamento da corte portuguesa e da sua principal colônia.

Palavras-chave: Literatura de Comportamento Social, Condutas morais, Manual Pedagógico, Século XVIII.

Introdução

O objetivo geral deste texto é analisar as orientações e advertências, configuradas como discursos normatizadores morais relativos à educação, presentes no *Diccionario Pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções* (1784), cuja autoria, como veremos mais adiante, é discutivelmente atribuída ao poeta, músico e compositor pernambucano Luiz Alvares [Alves] Pinto⁴²¹. A publicação da obra emerge em um período de ampla proliferação das práticas de leitura e escrita, tanto em Portugal como no seu principal domínio ultramarino. Tendo em vista que a população lusitana, e, sobretudo a sua colônia brasileira, eram limitadamente letradas, então publicações como o *Diccionario Pueril* eram bem recebidas pelo público consumidor interessado em aprender a ler e escrever – ter domínio da língua portuguesa. Partindo desta ideia de consumo e apropriação dos discursos presentes na obra, nos interessamos, nesta investigação, em identificar quais enunciados divulgavam a premissa de uma educação moral para meninos em meio ao processo de alfabetização proposto pelo autor aos seus leitores.

Em Portugal, desde o início do século XVIII, houve grande difusão da escrita e da imprensa, especialmente com a divulgação das ideias iluministas⁴²². Textos escritos por religiosos, filósofos,

421Embora o dicionário analisado registre como autor Luiz Alvares Pinto, diversas outras fontes, principalmente publicadas em Pernambuco na centúria oitocentista, descrevem o nome do autor investigado como sendo Luiz Alves Pinto. Ver: Oliveira (2011).

422O século XVIII foi o século da expansão dos escritos de religião, filosofia, teatro, romances, política, ciências naturais, história, medicina, contos, cartas e relatos que ganhavam crescente espaço nas livrarias e bibliotecas europeias (CHARTIER, 2002, p. 98).

médicos e mestres eram amplamente divulgados e circulavam tanto pelas principais cidades de Portugal, como pelas capitanias da principal colônia portuguesa. Obras, marcadamente caracterizadas como pedagógicas e didáticas que, além de privilegiar o ensino de diferentes áreas do saber, também recomendavam e prescreviam normas de comportamentos e condutas morais, inscrevendo-se no gênero denominado *Literatura de Comportamento Social*.⁴²³ Nesse sentido, ainda que limitada, a leitura passa a ser vista como fonte de lazer e prazer, enriquecimento cultural, expansão da doutrina católica, veículo de informação das novidades científicas da época, meio de organização do convívio e da interação social.

Ainda no século XVIII europeu, certas *condições de possibilidades*⁴²⁴ permitiram a proliferação de publicações de características moduladoras dos comportamentos sociais. Em sua maioria, dedicavam-se a aspectos valorativos e morais, a acepções reguladoras das relações sociais, no âmbito público e privado, sobre o cuidado com o corpo, regulações aos modos de vestir, de se portar à mesa, roteiros sobre cortesias e etiquetas em protocolos e cerimoniais característicos da nobreza.

A emergência da produção escrita de dicionários e abecedários (obras lexicográficas) se deram concomitantemente ao processo de escolarização da língua portuguesa, dando origem a um empreendimento de exercitação normativa sobre a língua portuguesa. Silvestre e Verdelho (2007) discorreram que publicações deste tipo de obra constituíram uma tentativa de compreensão do vocabulário característico da escrita e menos cotidiano do que o da linguagem oral. Ainda, segundo os autores:

“O corpus lexicográfico é formado por textos que servira o público e que foram solicitados com insistente procura pelos utilizadores da língua, corresponderam às necessidades dos falantes, interagiram sobre eles, influenciaram o comportamento linguístico, e integraram na sua tradição as vicissitudes do seu próprio trânsito” (p. 6).

O *Diccionario Pueril* é exemplo de manual prático para professores, pois baseia-se em fundamentos pedagógicos difundidos na época, da mesma forma que apresenta recorrentemente preceitos morais, de características cristã-católicas, com sumo objetivo de conduzir a prática docente e a autoaprendizagem no ensino das primeiras letras. Nesse sentido, a obra parece

423Conforme conceituou a portuguesa Zulmira Santos, a *Literatura de Comportamento Social* abriga uma “vastíssima tratadística” [tratados] e pode ser entendida como: “um filão textual compósito, onde cabem escritos de vária natureza que podem estender-se das obras mais amplas sobre padrões de conduta mais exclusivos da corte, propondo modelos de príncipe, de validos ou de cortesãos, a escritos de cariz mais didático-moral, e até tratadinhos que privilegiam as artes da conversação, as formas de vestir ou as boas maneiras à mesa” (SANTOS, 2004, p. 307).

424Nossas ações, condutas e escolhas são modeladas pelas condições que vivemos (CHAUÍ, 2000). Assim, as práticas sociais e culturais são historicamente determinadas pelos hábitos, costumes, valores considerados como bons e obrigatórios em um tempo e espaço específico. São condições que determinam a proliferação de um determinado discurso em detrimento de outros que não se encontram na ordem. Entre os séculos XVIII e XIX, determinadas condições – instauração da imprensa, taxa crescente de alfabetização, ampliação do mercado editorial, formação das grandes bibliotecas, circulação de livros, entre outros – possibilitaram, certa, “explosão” de um público capaz de consumir livros impressos (GOMBERG, 2006, p. 84).

“revela[r] uma vontade em reunir diversos saberes: deste modo, ela parece dar resposta às expectativas da sua época”, ao mesmo tempo que se insere em um “contexto literário e ideológico da segunda metade do século XVIII, à semelhança dos gabinetes de curiosidades, das bibliotecas e das enciclopédias, que respondem a uma necessidade de compilar e ordenar os saberes” (MENDES, 2011, p. 89).

No campo da *História da Educação* verificamos a ocorrência de estudos que abordaram, sob diferentes perspectivas e enfoques, a análise da obra *Diccionario Pueril*. Cabe destacar a publicação do artigo “*Música e primeiras letras no Recife Colonial: Luís Álvares Pinto, mulato, músico e professor régio*” da historiadora Carla Mary S. Oliveira (2011), que apresentou a peculiar trajetória de Luís Álvares (ou Alves) Pinto, como sendo o primeiro brasileiro a receber uma formação musical na Europa seguindo os cânones eruditos, demonstrando que estratégias de inserção e afirmação social foram possíveis na segunda metade do XVIII.

De acordo com o estudo realizado por Oliveira, a inserção de Luiz Álvares Pinto no meio educacional se deu como forma de subsistência à sua família. Tendo em vista que o compositor pernambucano dedicou-se “ao ensino de música e primeiras letras, como ‘*professor régio de instrução primária*’ em sua própria casa” tendo como “ajuda de suas duas filhas: no segundo andar elas ministravam aulas às meninas enquanto o pai atendia aos meninos no primeiro” (2011, p.31).

Essa modalidade de educação, ainda não institucionalizada (pois, não apresentava um espaço oficial), funcionava, tanto pela iniciativa do Mestre que recebia alunos em sua residência, caracterizando-a como um ambiente escolar, como por pais que recorriam ao agenciamento particular das visitas dos educadores em seu próprio lar, dando continuidade a uma educação doméstica muito comum à época. Tanto é sabido que, desde os finais do século XVIII, em Portugal, eram amplamente publicados pela *Gazeta de Lisboa* anúncios solicitando ou oferecendo o trabalho de educadores para ambos os sexos (Mestres, preceptores, aias).⁴²⁵

Conforme análise da socióloga Gilda Maria W. Verri (2006, p.270) foi no ano de 1781 que “o poeta, músico e compositor major Luís Alves [Álvares] Pinto (...) foi nomeado regente interino da cadeira de primeiras letras no bairro do Recife”. Segundo a autora, teria sido essa experiência didática que teria proporcionado ao professor a redação e a publicação de *Diccionario Pueril*.

Nesse sentido, a análise de manuais categorizados como de *Literatura de Comportamento Social* que foram proficuamente impressos no século XVIII⁴²⁶ e, que circularam nos diferentes

425Ver: FERNANDES, Rogério. Da palmatória à internet uma revisitação da profissão docente. In: Revista Brasileira de História da Educação. v.6 - n.1 - jan./abr. 2006. Sobre a prática da educação doméstica sugiro a análise da tese de doutoramento de Vasconcelos (2004).

426De acordo com Fiadeiro (2007, p. 50), o primeiro arrolamento de manuais de comportamento social publicados em Portugal foi levado a cabo por LEAL, Ivone (1995) — Bibliographie des Traités de Savoir-Vivre Portugais. In Bibliographie des Traités de Savoir-Vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours. Vol. II: Italie-Espagne-Portugal-Roumanie-Norvège-Pays Tchèque et Slovaque-Pologne (sous la direction d’Alain MONTANDON). Clermont-Ferrand: Université Blaise-Pascal /Association des publications de la Faculte des Lettres et Sciences Humanines, p. 195-232. Neste arrolamento, Leal entende esses manuais como livros de savoir-vivre, das boas maneiras, como sendo livros

ambientes educativos, deste período, podem revelar como determinados grupos sociais percebiam a importância da educação. Seja esta educação de mote pedagógico – no caso o estudo da língua portuguesa –, ou comportamental – no que se refere aos ensinamentos das condutas e modos de viver em sociedade.

A partir destas contextualizações a cerca da publicação do dicionário no período setecentista europeu, bem como da identificação de outras investigações no campo da História da Educação que tiveram como fonte o *Diccionario Pueril*, o presente texto tem por objetivo analisar as estratégias discursivas que orientavam o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Tendo como problemática principal a analítica das prescrições que um pai de família, ávido pela “boa educação de seus filhinhos”, recomendava aos seus pares, este texto foi organizado da seguinte maneira: primeiro realiza-se uma discussão sobre os processos de constituição do sujeito infantil, apresentando uma contextualização histórica sobre a publicação de dicionários, bem como o enquadramento desta obra léxica enquanto *Literatura de Comportamento Social*; segundo, descrevemos os principais percursos de Luiz Alvares Pinto e sua discutível autoria do *Diccionario Pueril* e, terceiro, nos propomos a realizar um empreendimento metodológico de análise e descrição da obra citada, ao indicar como funcionaram determinados enunciados na promoção de determinados *modos de ver e dizer*⁴²⁷ a infância em um contexto de produção de máximas morais e comportamentos sociais desejáveis.

A constituição do sujeito na Literatura de Comportamento Social

Neste estudo entendemos por processo de moralização o conjunto de práticas prescritas e recomendadas, em obras enquadradas na categoria *Literatura de Comportamento Social*, que impõem aos sujeitos infantis certo condicionamento a um determinado tipo de controle do próprio comportamento. Nesse sentido e a partir da teorização foucaultiana, o sujeito é constituído discursivamente ao inculcar certas regras (instruções de boas maneiras, condutas ideais, virtudes e posturas sociais direcionados à formação de crianças – geralmente nobres⁴²⁸ – destinando aos leitores o cumprimento de determinadas regras a fim de conduzi-los à *arte de bem viver*⁴²⁹) para

didáticos para adultos ou crianças que visavam a transmitir conceitos, valores, normas e padrões de comportamento considerados essenciais para a perfeita sociabilidade (Tradução minha).

427Podemos compreender, a partir de uma analítica foucaultiana, que a subjetividade do sujeito está nele mesmo, formada através de modos de subjetivações. Aspectos da subjetividade do sujeito podem ser exteriorizados através dos seus modos de ver e dizer, percebendo-se a maneira como este agencia enunciados para colocar em prática através de gestos, palavras, sentimentos, atitudes – sempre produzidas e manifestadas através do/pelo corpo. Contudo, tal subjetividade, tal modo de pensar, não é capaz de ser capturada em sua plenitude ou mesmo de ser totalmente revelada, pois ela se relaciona apenas consigo mesmo (RIPE, 2015, p. 58).

428A ideia de formação e educação, na segunda metade do século XVIII, estava associada ao ideal de uma sociedade afortunada, ou seja, a noção de que o bem-estar da sociedade dependeria da formação e da educação dos indivíduos. Ver:Fonseca, 2009, p. 16.

429No século XVIII discursos de “bem viver” eram bastante comuns e previam estabelecer normativas para o comportamento humano em diferentes esferas da vida cotidiana (CHESTERFIELD, 2012).

conduzir-se a si próprio.

“Se ela [a regra] moldava a conduta, previa o comportamento e as reações das pessoas, ela fazia mediante a conformação moral: o indivíduo somente participava deste processo a partir do momento em que era levado a agir, a pensar e a sentir segundo as regras impostas. Aqueles que não fossem adequadamente moralizados [desajustados, rebeldes, delinquentes] consistiriam em desvios do padrão estabelecido e poderiam tornar aquela previsão não mais possível” (SILVA, 2011, p. 185).

Poder-se-ia pensar que a subjetividade se dá através de uma postura de perceber a vida, diante de um modo de viver, nos quais estes modos sempre estão imersos em jogos com determinadas regras. Em distintos tempos históricos encontramos diferentes práticas sociais que buscam subjetivar os sujeitos, pois todo “processo de sujeição relaciona-se com experiências humanas e históricas circunscritas a determinados campos de possibilidades de se pensar, fazer e ser” (CARVALHO, 2010, p.37). Com efeito, os modos de subjetivação são como aspectos da constituição do “indivíduo moderno como sujeito, ou seja, indivíduo preso à sua própria identidade pela consciência de si” (FONSECA, 2003, p. 25). Nessa perspectiva, Stephanou (2006, p. 36) descreveu que o “sujeito se constitui na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos, terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que instauram modos de conhecimento sobre si”.

Na obra *Diccionario Pueril* podemos constatar que esta forma de condução do sujeito, promovida pelos discursos circulantes, instituem a moralização através da recorrência discursiva de três imperativos (como veremos mais adiante na análise descritiva da obra), sejam eles dedicados ao catolicismo (cristão), aos aspectos políticos (amor à nação portuguesa) e a valoração moral (relevância ao núcleo familiar).

Enquanto *dispositivo*⁴³⁰ a publicação de Luiz Alvares, ao distribuir e organizar saberes, posicionava sujeitos, de modo que demarcava o lugar dos meninos, dos pais e dos mestres. Este posicionamento dos sujeitos está em grande parte associado aos processos de democratização e escolarização que culminaria em Portugal no início do século XIX. Segundo Silvestre e Verdelho (2007, p. 33), o uso de dicionários e abecedários “passaram a ser[em] práticos, funcionais e de fácil utilização de modo que instituíram-se como livros escolares e manuais auxiliares do uso quotidiano da língua”.

De acordo com Stephanou e Souza (2013, p. 330) os “abecedários tem uma longa história, remontam mesmo à invenção dos sistemas de escrita e das convenções elaboradas para sustentá-las”, mas que, na sociedade portuguesa, tiveram realçada produção a partir do relativo enriquecimento do idioma pátrio, nos meados do século XVIII. Nesse sentido o pensamento

430A noção de dispositivo, também proposição do pensador francês Michel Foucault, possibilita a compreensão dos processos de normatização postos pelo discurso da modernidade. Na análise foucaultiana o dispositivo atua como estratégia – pelo dito e pelo não dito – para se criar corpos infantis educados e obedientes. Em *História da Sexualidade – A vontade de saber* – Foucault utiliza como ferramenta analítica a noção de dispositivo como um determinado agrupamento de práticas, que constituem o sujeito em meio a uma trama de saberes e em um feixe de forças que lhes são indissociáveis.

linguístico da época colaborou para que se firmasse “um conjunto de dicionários (...) que acumulam a mais quantiosa e sistemática recolha do léxico da língua portuguesa” (SILVESTRE; VERDELHO, 2007, p. 5). Para Silvestre e Verdelho (2007) esta sistematização do conhecimento léxico já estava acompanhada de um processo de difusão da educação, pois

“Entre as origens da dicionarística portuguesa é devida especial referência à produção lexicográfica dos Jesuítas. Desde a sua instalação em Portugal, nos meados do séc. XVI, empenharam-se na produção de manuais escolares, especialmente voltados para a formação linguística, e criaram-se assim uma estudiosa escola de gramáticos e dicionaristas” (p. 18).

O bom uso das palavras e a habilidade com a escrita configuravam, no século XVIII, certa distinção social. Nesse ambiente de efervescência lexicográfica e distinção social, máximas morais e enunciados sentenciosos foram amplamente difundidos e propagados, inicialmente entre os segmentos letrados da sociedade e posteriormente entre aqueles que desejam ascender ao modelo burguês que se instaurava no período.

Na *Literatura de Comportamento Social* é recorrente a presença de prescrições que exaltam valores de lealdade, isenção e altruísmo que produziriam efeitos de minucioso controle sobre os sujeitos. Esse processo de controle tinha por objetivo promover uma sociedade com regras e proibições, de comportamentos definidos e legitimados. Assim, a sociedade moderna passa a ser cada vez mais normatizada, regulada por códigos (gestos, linguagens e práticas sociais de reconhecimento como saudações e utilização de utensílios no uso cotidiano) e limitada por interdições (negação de odores, ocultamento de partes do corpo, criação de tabus, invenções de atitudes consideradas incorretas, promoção de determinadas vergonhas).

Considerando, assim, que o sujeito é moldado/conformado historicamente por um processo discursivo, o presente texto se vale dos enunciados explícitos na obra *Diccionario Pueril*, uma vez que esta fonte permite interpretações sobre como determinados enunciados funcionaram na produção de máximas morais e comportamentos desejáveis para meninos no século XVIII.

Orientando o Bê-a-Ba através das virtudes políticas, morais e cristãs

Tendo em vista que o século XVIII europeu constituiu a infância como uma problemática para a sociedade, cujos domínios deveriam ser conhecidos, obras enquadradas na *Literatura de Comportamento Social* ganharam relevância nas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, tomamos o *Dicionário Pueril para uso dos meninos, ou dos que principiam o A B C, e a soletrar*, de autoria de Luiz Alvares Pinto, publicado no ano de 1784 na cidade de Lisboa, como um conjunto de saberes organizado, e que fora tomado historicamente no interior da modernidade em termos de verdade, que operou modos escolares e não-escolares para educar crianças e possibilitar formas de subjetivação do modo moderno de ser infantil.

Em formato de pequeno livro de bolso, o *Diccionario Pueril* contém 74 páginas e foi elaborado com simples vocabulário para a época, o que facilitava a leitura e a memorização. De acordo com os estudos de Gilda Maria W. Verri (2006) é possível inferir que a obra analisada circulou, no mesmo período, na América lusa.

Luiz Alvares Pinto era poeta, compositor e prestigiado músico tanto em Portugal como no principal Império ultramarino, além do *Diccionario Pueril* escreveu outras duas obras de características didáticas: *Arte pequena para se aprender música* (s.d.) e *Arte grande de solfejar* (1761). Residiu em Portugal por cerca de 20 anos, onde foi aluno do contrapontista Henrique da Silva Esteves Negrão, organista da catedral de Lisboa. Para manter-se, compunha, tocava violoncelo na capela real, fazia cópias de músicas e dava aulas em casas nobres.⁴³¹

Todavia, relatos no *Diccionario Bibliographico Portuguez* publicado em 1860 dão conta de que a real autoria do *Diccionario Pueril* é obra de D. Joaquim de Azevedo⁴³², que foi abade de

Sedavim (antiga cidade ao norte de Portugal).⁴³³ De acordo com Oliveira (2011, 37), ao traçar um estudo sobre a biografia de Luiz Alvares, é verdadeira a hipótese de Luiz Alvares ter feito uma compilação de outras obras para produzir o *Diccionario*. A autora ainda destaca que era comum à época realizar cópias de outras obras, ou mesmo publicar extensas argumentações de outros autores. De fato, durante sua longa estada no Reino Português, Luiz Alvares teve acesso a inúmeras obras de características léxicas, que circulavam com maior facilidade no centro lusitano.

A obra apresentava em seu frontispício a devida licença da “Real Meza Censoria”. Característicos da imprensa escrita setecentista, ainda era comum nas capas e dedicatórias a exaltação da pátria, o chancelamento e dedicação da obra à sua majestade, ou a outras autoridades científicas-políticas influentes na alta nobreza. Também eram expressos aspectos valorativos relativos ao aprimoramento da nação, contribuições que a obra poderia dar para a sociedade, sua ampla utilidade para o Estado, entre outras justificativas, em consonância com as ideias iluministas, que realçavam o valor moral e cívico da publicação. Nesse sentido, Luiz Alvares exaltando a forte influência política exercida pelo *Senhor Doutor Domingos da Costa Monteiro*,⁴³⁴ *Cavalleiro professo na Ordem de Christo*, dedicou a ele sua obra *Diccionario Pueril*.

Direcionada à aprendizagem dos meninos, Luiz Alvares constituiu seu *Diccionario* com evidentes feições pedagógicas. Todavia, verificaremos a existência de certos enunciados capazes de “regular comportamentos e moldar mentes” através da proposição de práticas “pedagógico[as], aculturador[as] e disciplinar[doras] atribuído aos textos em circulação para um corpo mais amplo de

431 Informações disponíveis em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LuizAPin.htm> Acessado: 01 de março de 2015.

432 D. Joaquim de Azevedo, cônego regular, abade reservatório de Sedavim. Autor de *Epitome da Historia Portugueza*. Impresso na Officina de Simão Thaddeu Ferreira, 1789. Sem nota do anno da impressão. Ver: Figanieri, 1850, p. 11.

433 Conforme: Silva, 1860, p. 209.

434 Poucos são os indícios de Domingos da Costa Monteiro. Os *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro* (1935) no volume de *Nobiliarchia Pernambucana* o descreve como irmão da Misericórdia de Olinda. Natural de Ancedo, bispado do Porto.

leitores” (CHARTIER *apud* DENIPOTI; PEREIRA, 2013, p. 260). Nas palavras de Luiz Alvares:

“porque eu só pertendo estimular aos doutos Professores, a quem com seus doutos escriptos fação gemer as imprensas, e trabalhar sem mortificação notavel as memorias dos tenros meninos, para cujo bem, e proveito devem concorrer os bons Cidadãos os bons patricios, e os bons vassallos” (Advertências).

Cabe destacar que aos “bons cidadãos os bons patricios”, tal como foi referido, deve ser percebido em seu contexto e dimensão imperial – metrópole e colônia – pois, devemos considerar que o autor era *Natural da Villa de S. Antonio do Recife de Pernambuco* como foi registrado na capa da obra. Ainda sobre a importância da pátria, verificamos ao longo da obra diferentes situações históricas que envolvem a máxima do patriotismo e a luta pela nação. Por exemplo, algumas dicções são influências de “irrupções dos Bárbaros” ou, mesmo do “tempo de D. Rodrigo se deteriorou pela sua perda, e conquista, ou entrada de Almançor em Hespanha” (p. 13).

O século XVIII europeu também foi cenário para a emergência de um novo “sentimento de infância”, que, como bem notou Philippe Ariès (1981) era ausente no período medieval. A noção de cuidado com a infância – com a intenção de produzir uma sociedade industrializada, com adultos sadios e produtivos –, através de uma perspectiva, basicamente, moralizadora e médica, é ampliada. Seria ressignificado, então, o papel da família, da mesma forma que as escolas, enquanto instituições fundamentais no processo de educação das crianças. Nessas condições,

“[...] segundo novas regras – e bem precisas – as relações entre pais e filhos. São certamente mantidas, e com poucas alterações, as relações de submissão e o sistema de signos que elas exigem, mas elas devem estar regidas, doravante, por todo um conjunto de obrigações de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta); amamentação das crianças pelas mães; preocupação com um vestuário sadio; exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo: corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças. A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança” (FOUCAULT, 1997, p. 199).

Essas novas regras na relação pais-filhos podem ser percebidas já no prólogo, quando o autor atribuiu a escrita do dicionário para atender a necessidade de ensinar a língua portuguesa para seus próprios filhos.

“Leitor, (se es amigo, aliás pouco importa para o que vou a dizer) estas lições forão feitas para instrucção de meus tenros Filhinhos, a quem falo na frase mais vulgar, para que me entendão e se aproveitem” (Ao Leitor).

Nesse sentido, Luiz Alvares Pinto incentiva o uso do Dicionário para outros pais:

“Se servirem aos teus, alegrarme-hei de ter sido (posto que tarde) ainda útil á Patria, e ao Mestre de teus filhos, poupando-lhe o trabalho de fazer quasi continuamente novas Cartas em lugar das que elles perdem, ou rompem, ainda não acabadas de ler: a teus filhos finalmente dou a utilidade de lhes ficar permanente hum Diccionario para elles, e seus filhos” (Ao Leitor).

Luiz Alvares Pinto indica àqueles que adquirirem sua obra e, por ocasião, observarem a falta de utilidade do dicionário, um duplo prejuízo: “Se estas taes lições lhes não servirem, ficamos ambos enganados, tu em as ter comprado, e eu em me persuadir que tinha feito hum grande serviço á Puericia”. Nessa relação entre ganhos e perdas na aquisição do livro, o autor vai enunciar a grande utilidade que a obra tem servido para a educação de seus filhos. Financeiramente mais econômica e pragmática, “eles se acomodarão com o meu desvélo, e me dispensarão de pagar a Mestre, não tendo eu posses para o fazer” (Ao Leitor).

Ainda na introdução de sua obra, Luiz Alvares Pinto realiza um soneto de *Advertencia a seus “filhinhos”* indicando como o *Diccionario Pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções* deve ser utilizado para obter sucesso na habilidade do domínio da Língua Portuguesa:

Esta arte, meus Filhinhos, vos procura
Com cuidados suaves: nella nada
Há de lei nova: fórma sim mudada,
Que a vossa applicação melhor segura.

Podeis, ainda brincando, com brandura
Fazer vossa memoria cultivada,
Repetindo as dicções, que em voz pausada
Ouvís da vossa boca linda, e pura

Que falta mais? Nada a faltar-vos chega:
Pois eia, frequentai vossos estudos,
Já que a vossa memoria bem se emprega.

Vencerei as lições, eu vos ajudo:
Se alcançais o que agora se vos nega,
Tudo comprehendereis: he nada tudo.

O modo como o autor descreve seus filhos, e poder-se-ia pensar para todas as crianças, nos remete a um modelo *regressivo*, caracterizando-os a partir da sua pequenez moral, inocência, tenra idade e brandura, em suma ao infantilismo.⁴³⁵

Como vimos no soneto anteriormente citado, Luiz Alvares retoma a importância de brincar durante a infância. Nesse sentido escreve que os exercícios utilizados no seu método de ensino pode-se dar “sem impedimento dos vossos brincos pueris”, pois “entre esses mesmos brincos repetir cantando as vossas lições por este principio de estudo de letras Vogaes, e Consoantes” (p. 1-2).

O dicionário propõe que a aprendizagem se dê através da memória.

“Amados Filhinhos, he mui necessario que tomeis bem, conhecimento das letras, que aqui vos escrevo feitas á mão, e não á imprensa; por que desta, conhecida huma, conhecereis todas as daquelle caracter: não assim as que nós escrevemos, como experimentareis algum dia, se á mão vos chegar huma sentença, ou razoado, &c.” (p. 1).

Meus mestres, ou pouco advertidos, ou menos escrupulosos, nos primeiros elementos, que me derão,

435Sobre as maneiras de se perceber a infância através do dispositivo infantilismo sugerimos a análise de Corazza (2004).

nada contribuirão para o meu adiantamento, *sendo na idade tenra tão obediente a memória*, que tudo o que então se ouve, ou ensina (seja bom, ou máo) se aprende, e sempre existe (p. 2[Grifos meu]).

Para o autor a infância é um período de “tão obediente a memoria, que tudo o que então se ouve, ou ensina [...] se aprende”. Ainda sobre este excerto podemos inferir o quanto a criança está suscetível aos perigos dos ensinamentos, sejam “bom[ns] ou máo[s]”.

“Tomai pois, Filhos, bem na memoria, e não largueis das vossas mãos, nem aparteis dos vossos olhos este Pueril Diccionario, em quanto não estiverdes bem destros nas suas columnas” (p. 69).

Algumas estratégias discursivas para o ensino das letras foram utilizadas. Primeiro fazia uma séria crítica aos Mestres que lhe ensinaram. Luiz Alvares argumentou que nos primeiros ensinamentos que lhes fora dado (método que o nomeia de “materialmente”), “[os mestres] misturavão essas letras; desta sorte confundidas, nunca eu soube, que cousa fossem em *Vogaes*, ou *Consoantes*”. Nesse sentido, a partir das suas próprias experiências para aprender a ler e escrever, das “trevas me tirou a continuação do tempo”, que o autor constituiu o dicionário para que “os Mestres a carga do trabalho” pudessem ensinar. Em segundo, de que bastavam-lhes o uso da memória, que “só ajudado da memoria podia comprehender”, para que o método fosse mais econômico: “deverão tomar, poupar desse tempo a metade” (p. 8). O método compreende o uso de cartas (tabelas com cinco colunas) que se realizam o “exercicio das cousas, que se ensinão”, decorando as sílabas de qualquer dicção: *Bê-a-ba*; *Bê-é-bé*; *Bê-i-bi*; *Bê-o-bo*; *Bê-u-Bu*. Como sugere a seguinte imagem que ilustra uma das catorze cartas apresentadas pelo autor.

Figura 1
Modelo de carta para “ajuntar o Bê-a-bá”.

54 DICCIONARIO

1.	2.	3.	4.	5.
a	e	i	o	u
Ba	be	bi	bo	bu
Ca	ce	ci	co	cu
Ca	*	*	co	cu
Da	de	di	do	du
Fa	fe	fi	fo	fu
*	ge	gi	*	*
Ga	gue	gui	go	gu
Gua	*	*	guo	*
Ha	he	hi	ho	hu
Ja	je	ji	jo	ju
La	le	li	lo	lu
Ma	me	mi	mo	mu
Na	ne	ni	no	nu
Pa	pe	pi	po	pu
*	que	qui	*	*
Qua	*	*	quo	*
Ra	re	ri	ro	ru
Sa	se	si	so	su
Ta	te	ti	to	tu
Va	ve	vi	vo	vu
Xa	xe	xi	xo	xu
Za	ze	zi	zo	zu

* N. 33.
c seg.

Carta. A rola he ave rara na terra. Afaga, ama, e parece quasi que geme, se morre o marido (que he sua guia) e fica só.

Fonte: PINTO, Luiz Alvarez. *Diccionario pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções*, 1784, p. 54.

No rodapé de cada Carta,⁴³⁶ o autor registra uma série de ditames comportamentais. Tais ditames, aqui são percebidos como enunciados discursivos que constituem modos de ser sujeito infantil.

A constituição de um *sujeito moral*, cuja religiosidade e a fé cristã-católica eram aliadas eficazes no esforço de instituir comportamentos racionais – “não doidos”, que não sejam loucos ou anormais –, puros, sem pecados, dóceis – cuja “voracidade” pode queimar ou o “sangue quente” pode causar o mal –, úteis/produtivos – como “abelhas” para a sociedade e, que valoriza o núcleo familiar – “honra ao Pai, e Mãe”. Tais instruções podem ser conferidas em trechos que extraímos da obra e citamos abaixo:

“A lei que sigo, he muito pura, e de muito cuidado. Doido he o que foges á dita lei, cujo Pai foi, he, e será o summo, e Divino Rei de tudo, o que há vivo” (p. 56).

“Amigo, tenho achado, que terei segura a minha alma, se sujo o perigo, q lhe ameaça o vicio: guiado do puro *Pequei*, e *Peza-me*, de me valho menos Philosofo, q Theólogo” (p. 57).

“He tal a chãma, qual he a sua voracidade, ora queima, ora arruína. Se falta o fogo, a agua gela, e o peixe morre; e tudo se aviva já pela chãma, já pelo Sol” (p. 58).

“A abélha dá mel, e cêra: o mel he claro, e doce: a cera he mole, e util. O mel se applica a olfato, e he calmoso: a cera se líquida, e acclara a casa, que se acha falta de lumme” (p. 59).

“Bem sei, e bem se vê que o q lé mal, mal chega ao fim da sabedoria, q deseja. Daqui vem q clamão, e chorão os vadios; e como o forão da puerícia, ficão de modo, que nem lém, nem sabem” (p. 60).

436No início da obra Luiz Alvares destacou o fato de escrever suas opiniões em notas: “Filhos, ainda que em Notas, e Opiniões pareço fallar convosco, não o entendais assim; porque alli vou seguindo a ordem do que me propuz ao principio: mas o certo he que alli só fallo de mim; e só vou a mostrar que as razões que allego, são fundadas nas autoridades dos melhores AA. [autores], e nas autoridades, que sigo” (Advertencias necessarias).

“Sente o homem ainda menino o que lhe fazem, seja bem, ou seja mal: e dera o sangue quente das veias, se com o manto do silencio evitasse o mal, que quem lho motiva, lhe deicha, sem q tenha cuidado da sua pena” (p. 61).

“Com o véo de santidade muita gente vive enganando o mundo; e a si enganão: só vai para o Ceo aquelle, que vendo-se limpo de culpa, fica sem que seja réo de malicia” (p. 62).

“Hum homem, que não honra ao Pai, e Mãi, se expõe a que o abboreção, a que lhe falte o Ceo pela falta daquella devida veneração a hum Pai, e a huma Mãi” (p. 63).

Como se pode perceber na citação acima, a criação de um modelo de *sujeito social*, capaz de ser objeto de solicitude caritativa, também era prescrição recomendada pelo autor na obra investigada. Neste caso, ser generoso e filantrópico era uma forma idealizada de ser humano e compadecido, bem como de agradar a Deus. A benevolência estava também nos costumes cristãos que viam na prática da caridade – dividir, repartir, doar, auxiliar, socorrer – uma maneira de ser humilde e educado, além é claro, da eminente possibilidade de garantir a salvação perante Deus, como podemos verificar nos seguintes excertos.

“Dar quem tem para dar, não he valor, nem generosidade: porém saber dar, quem carece, que se lhe dé, não he valor de qualquer: mas de quem quer, e deseja dar” (p. 64).

“Já creio, que toda a Carta he de proveito para aquelle, sobre quem se trabalha, para que se aproveite. O homem vadio não se livra de ser ultrajado entre os sabios” (p. 65).

“Não he bastante aos meninos só a lição destas breves Cartas, se elles se não inclinão deveras a muitas mais, que o Mestre lhes expõe: vejão que estes se não doem de os castigar, se não dispõem para saber” (p. 66).

“Meu Deus, e Senhor, dou-vos infinitas graças: pois por Vós tão pouco me custou aprender estas Cartas, sendo para tantos cousa tão difficultosa. Graças vos sejam dadas para sempre. Amen” (p. 67).

A partir destes enunciados identificamos que Luiz Alvares Pinto confere uma particular dimensão católica ao seu dicionário, no sentido de que o ensino das dicções traz inúmeras passagens cristãs. Até mesmo na transmissão de conhecimento, como podemos perceber no seguinte excerto em que distingue o pronome *seu* do substantivo *céu*:

“(…) porque *Seu* he cousa possuida de alguém: e *Ceo* he aquelle supremos assento, onde está *Deus*, cujo nome sacrosanto nunca escrevais com *o*. Deichai esse *Deos* para os Gentios; porque o nosso bom *Deus* he grande sobre todos os *Deuses*” (p. 45, Grifos do autor).

A busca por elementos cristão-católico na obra em muito se deve ao fato de Luiz Alvares Pinto ter sido mestre capelão na Igreja de Nossa Senhora do Livramento e Concatedral de São Pedro dos Clérigos e, provável fundador da Irmandade de Santa Cecília dos Músicos, todas situadas em Recife.

Chegado o encerramento da obra identificamos indícios de uma previsível proximidade do autor com a morte.

“O homem, cuja alma he huma admiravel porção de Deos, sub-mergido na culpa faz huma acção contra o mesmo Deos, para quem foi absolutamente nascido. Com tudo o admite Deos para sua gloria por qualquer arrependimento” (p. 69).

“Os meus dias (que pedião ser mais dilatados para tratar destas matérias) estão acabando o seu curso. Deos vos socorrerá; porque eu não sou mais, que hum instrumento vil, que elle pôz neste mundo, para que como tal, vos utilizeis de mim, em quanto elle quer, e he servido; e eu não sei, quanto tempo durará este instrumento” (p. 71).

Luiz Alvares Pinto veio a falecer, em Recife, no ano de 1789, cinco anos depois da sua publicação pedagógica de maior relevância e contribuição para o ensino da língua portuguesa. Foi um dos primeiros compositores nacionais a se aperfeiçoar na Europa e como forma de homenagem, é o patrono da cadeira número 2 da Academia Brasileira de Música.⁴³⁷

A partir da trajetória de Luiz Alvares e da análise das orientações e advertências, configuradas enquanto discursos normatizadores morais relativos ao processo de ensino das letras, do *Diccionario Pueril* verificamos que o modelo de publicação se enquadra na *Literatura de Comportamento Social*. Nesse filão literário, mesmo as obras que tinham por objetivo orientações pedagógicas para a aprendizagem da lexicografia portuguesa, também prescreviam instruções sobre as virtudes política, morais e cristãs, instituindo, assim, determinados modos de ser sujeito menino no século XVIII.

Considerações Finais

No século XVIII, tanto em Portugal, como no seu principal domínio ultramarino, a prática de educar uma criança consistiu em uma série de compromissos e responsabilidades por parte daqueles responsáveis diretamente por esta educação. Não obstante a necessidade financeira para custear a educação dos seus “filhinhos”, bem como o cargo que ocupava de regente interino da cadeira de primeiras letras no bairro do Recife, possibilitaram que Luiz Alvares Pinto publicasse no ano de 1784 a obra *Diccionario Pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções*.

Como vimos, para o período analisado, houve a reorganização da noção de infância e, conseqüentemente de modelo familiar na sociedade ocidental, de modo que pensava-se constantemente no futuro dos ‘*tenros meninos*’, ao papel esperado não apenas da criança, mas de um futuro homem fiel à Pátria, bom cidadão e devoto à Cristo.

A obra analisada pode ser entendida como um manual que tanto ensinava a Língua Portuguesa, como preparava e moldava o sujeito para a vida, caracterizando-se, assim, como *Literatura de Comportamento Social*. Ao longo do texto, o autor dedicou-se a produção de diferentes excertos que reforçavam imperativamente aspectos católicos, políticos e morais.

Várias foram as orientações, que se constituíam como estratégias discursivas, para educar e ensinar o léxico da língua portuguesa para meninos, “*Huma instrucção para quem nem ainda sabe ajuntar o Bê-a-ba*”. O dicionário tinha essa característica de fazer com que pais e professores inculcassem nas crianças o gosto pela leitura. Mesmo em momentos de “brincos” as crianças

437Informações disponíveis em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LuizAPin.htm> Acessado: 01 de março de 2015.

deveriam retomar sua aprendizagem. Acentuando, assim, o caráter mnemônico do processo de aprendizagem.

A partir da análise apreendida sobre a fonte, extraindo alguns excertos da obra, portanto no sentido “descritivo”, foi possível demonstrar os discursos empregados por um pai de família, que tivera parte de sua formação ministrada em Portugal e que, por sua atividade de músico, frequentou os principais salões nobres lisboenses, constituem manifestações de um discurso a favor da “boa educação” direcionado ao ideário moral-religioso dominante na época.

Fontes

ANNAES da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro. Volume XLVII. Nobiliarchia Pernambucana (1925). Bibliotheca Nacional, 1935.

FIGANIERE, Jorge Cesar. *Bibliographia Historica Portugueza, ou catalogo methodico dos auctores portuguezes e de alguns estrangeiros domiciliários em Portugal, que tractaram da historia civil, política e esclesistica d'estes reinos e seus domínios, e das nações ultramarinas, e cujas obras correm impressas em vulgar; onde tambem se apontam muitos documentos escriptos anonymos que lhe dizem respeito.* Lisboa. Na Typographia do Panorama, 1850.

PINTO, Luiz Alvares. *Diccionario pueril para o uso dos meninos, ou dos que principião o A B C, e a soletrar dicções.* Lisboa: na Offic. Patr. De Francisco Luiz Ameno, 1784.

SILVA, Innocêncio Francisco da. *Diccionario Bibliographico Portuguez de Estudos applicaveis a Portugal e ao Brasil.* Tomo Quinto. Lisboa: Na Imprensa Nacional, 1860.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* 2 ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): Livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. (Org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas.* São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a Função-Educador.* Sujeição e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana. Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2010.

CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna, séculos XVI-XVIII.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia.* São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHESTERFIELD, Conde de (Philip Dormer Stanhope) e outros. *Regras para bem viver.* Trad. Marilise Rezende Bertin. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim.* 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

DENIPOTI, Cláudio; PEREIRA, Magnus Roberto. Sobre livros e dedicatórias: D. João e a Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801). In: *História Unisinos.* Vol. 17 N° 3 - setembro/dezembro de 2013.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito.* São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: Civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: *Microfísica do poder.* 3 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1997. p. 193 -207

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: Vontade de Saber.* Trad. Maria T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GOMBERG, Felipe. *A aura do livro na era de sua reprodutibilidade técnica.* [Dissertação de

Mestrado em Comunicação Social]. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUCRJ, 2006.

MENDES, Paula Almeida – ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS E CIVILIDADE CRISTÃ NA LITERATURA DIDÁTICA FEMININA EM PORTUGAL (SÉCULOS XVIII-XIX). In: *Via Spiritus Revista de História da Espiritualidade e do Sentimento Religioso*. V. 18. U. Porto: Porto, 2011, p. 83-112.

OLIVEIRA, Carla Mary S. *Música e primeiras letras no Recife colonial: Luís Álvares Pinto, mulato, músico e professor régio*. Clio - Revista de Pesquisa Histórica, Recife, PPGH-UFPE, v. 29, n. 1, jun. 2011, p. 27-43. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaclio/index.php/revista/article/view/162> Acessado em 02 de março de 2015.

RIPE, Fernando. *Modos de dizer e ver Educação (e) Matemática: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada*. 1. ed. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SANTOS, Zulmira C. Lei «política», lei «cristã»: as formas da conciliação em Academia nos montes, e conversações de homens nobres (1642) de Manuel Monteiro de Campos. In: *Península Revista de Estudos Ibéricos* | n.º 1 | 2004. p 307-318.

SILVA, Katiene Nogueira da. *Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978)*. Tese de doutorado, FEUSP, 2011.

SILVESTRE, João Paulo; VERDELHO, Telmo. *Dicionarística Portuguesa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra Ltda., 2007.

STEPHANOU, M. . Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde. In: *Revista Educação Unisinos*, v. 4, p. 35-44, 2006.

STEPHANOU, M. ; SOUZA, Mariana Venafre P. . Abecedários em circulação: entre dicionários, livros e cartilhas escolares. In: *Anais 19 Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação - ASPHE. História da Educação e Culturas do Pampa*, 2013, Pelotas, RS. Anais do 19 Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação - ASPHE. História da Educação e Culturas do Pampa: Diálogos entre Brasil e Uruguai, 2013. Pelotas: UFPel, 2013. v. 1. p. 01-10.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A Casa e os seus mestres: A educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro, 2004. 336p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VERRI, Gilda Maria Whitaker. *Tinta sobre papel: livros e leituras em Pernambuco no século XVIII, 1759-1807*. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Secretaria de Educação e Cultura, Pernambuco, 2006.

Educar Moral e Civismo em livros didáticos do 1º, 2º e 3º graus na década de 1970.

Eliana Gasparini Xerri
Universidade de Caxias do Sul
egxerriucs@br

Resumo:

O estudo analisa os conteúdos de livros didáticos de disciplinas implementadas a partir da Lei 5.692/71, sob a denominação de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), ministradas nas instituições de ensino brasileiras. A História da Educação, vinculada aos pressupostos da História Cultural, possibilitou a seleção e análise bibliográfica sobre o período, utilizou teóricos como Justino Magalhães, Dominique Júlia e Vinão Frago. Os livros utilizados como fonte constituem aspectos do processo de construção e manutenção dos ideais do estado brasileiro sob a perspectiva de sedimentação de saberes pouco reflexivos. É possível inferir, que os textos estão associados a uma visão tradicional de educação e da história.

Palavras chave: Educação, Moral, Civismo, Brasil, História.

Introdução

O autoritarismo expresso pelo estado brasileiro, a partir de 1964, fez uso de poderes rígidos e coercitivos em todos os campos da sociedade, atingindo de forma desarticuladora os movimentos sociais e de forma específica a educação.

A educação brasileira reflete e é refletida por ações sociais e políticas, assim, ter presente que muitas vezes é um instrumento através do qual instituições públicas e ou privadas, dela se apropriam para afirmar suas ideias, é ter presente que a história da educação nos possibilita refletir, também, sobre seus usos.

Educar durante o período do regime civil militar brasileiro (1964-1985) obedeceu aos preceitos daqueles governos, e, deveria ultrapassar os estabelecimentos de ensino se propagando a todos os setores da sociedade. Caracterizar o estado como civil e militar encontra apoio em SANFELICE, 2011, p.321

A ditadura foi civil-militar, embora seja atribuída á face militar. Para que o estado cumprisse sua função de defesa dos interesses das camadas dominantes e do capital, sem maiores resistências das classes trabalhadoras, foi extremamente útil aos governantes a incorporação da Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento.

Vários mecanismos foram utilizados para isso, dentre os quais a criação de disciplinas que ensinassem alunos, professores, famílias e demais membros da sociedade, a importância da Moral, do Civismo, para tanto era necessário esclarecer o que o estado concebia como Organização Social e Política do Brasil.

Para que Educar?

Mais de cinco décadas depois da implantação dos governos militares no Brasil, ainda há

receios e dúvidas sobre o que ocorreu no país e nos países latino-americanos atingidos por governos militares. Para além do já descrito sobre ações dos governos militares como as alterações na constituição de 1946, o conjunto de leis do regime (Atos Institucionais), constituição, as perseguições, as violações aos direitos humanos através de torturas físicas e psicológicas, as mortes e desaparecimentos, a censura, os suicídios, a propaganda, os dados econômicos, as informações sobre o regime, e também as publicações feitas sobre os movimentos de resistência, o campo educacional também sofreu as consequências do regime militar.

Muito há ainda que se pesquisar, refletir, debater sobre o período. Um exemplo pode ser percepção sobre a existência de alunos do ensino superior atual, que orientam seu pensar e suas práticas predominantemente por modelos a que foram submetidos ao longo de sua formação educacional, pouco reflexiva, formação oriunda da ação de professores formados pelo regime militar, ou educados por profissionais formados na época, o que revela uma certa manutenção, por parte do sistema educacional, de modelos e leis que atuaram sobre a educação brasileira a partir dos acordos MEC-USAID.

Estes alunos apresentam, enquanto acadêmicos recém egressos do ensino médio, dificuldades em refletir e relacionar conhecimentos, consequências de um modelo educacional que, segundo ROMANELLI, 1984, p. 203:

É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de *status* das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação.

Através dessas colocações fica transparente que o modelo educacional, a partir dos governos militares, contribuiu para, além de diminuir a presença das disciplinas da área de humanas, estabelecer processos que ainda hoje acabam por dificultar uma visão de sociedade contextualizada política, econômica, social e culturalmente.

A produção de estudos acerca das relações estabelecidas entre os projetos educacionais do regime militar, seus efeitos sobre os novos pensares e a “desarticulação”, assim como análises sobre outros temas relativos à educação nacional, no período, ainda merecem atenção dos pesquisadores. Sobre a sociedade atual, reafirmo as palavras de SILVA, 2006, p. 285:

Não podemos fazê-lo, mas é lícito afirmar, a partir de análises que já foram efetuadas, que as ditaduras prepararam o caminho para o neoliberalismo e suas conseqüências, notadamente no campo social. Essa preparação ocorreu através da desarticulação da esfera pública, da restrição de direitos e da despolitização. [...]

Para poder caracterizar a educação nacional conforme os objetivos do regime CIVIL militar, foram feitas alterações na LDB nº 4.024\61, que havia sido fruto de amplo debate na sociedade

brasileira e, cujo aspecto democrático não mais combina com o governo autoritário que impõem à sociedade as leis nº 5.540\68 e nº 5.692\71. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura passou a receber “assistência técnica e cooperação financeira” da United States Agency for International Development, através dos acordos MEC-USAID, que objetivava implantar um modelo de educação para o Brasil e a América Latina.

Sobre o conteúdo da reforma educacional, GERMANO, 1993,p. 105 sintetiza:

[...] a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de 'restauração' e de 'renovação' contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos 'participacionistas' das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A reforma possui parâmetros condizentes com os preceitos do governo da época, ou seja, estabelece mecanismos de controle, através do estado, sobre as ações desempenhadas na educação nacional. O interesse em desenvolver o capital humano para as necessidades postas pelo mundo do mercado e do trabalho é característico da guerra fria⁴³⁸. A Educação e Segurança teve nas disciplinas escolares um dos mecanismos mais eficientes e capacitadores para o entendimento do que é comunidade.

Moral e Civismo

A história da educação associado ao ensino de humanidades tem dialogado no sentido de ampliar seu debate e olhares a temas considerados emergentes como: gênero, cultura afro-brasileira, história local, micro história, interdisciplinaridade, cidadania. Neste diálogo um tema que tem merecido atenção é a cidadania associada ao civismo. Dessa forma os manuais de Educação Moral e Cívica, Organização social e Política do Brasil e de Estudos dos Problemas Brasileiros possibilitam análises sobre o pensamento e a legislação brasileira durante os anos 1970, 1977, 1979, 1981. As disciplinas foram obrigatórias na educação brasileira e objetivavam o cumprimento e formação de cidadão seguidores das ordens do estado nacional.

438Período caracterizado por um mundo dividido entre os países que adotaram e apoiaram o capitalismo sob a égide dos estados Unidos e, os países que ficaram ao lado da URSS, líder dos países socialista. A opção do Brasil foi pelo capitalismo.

Sobre o contexto da criação das disciplinas, CORDEIRO, 2002, p. 68, afirma

Outros pontos da reforma também são acerbamente criticados, como: a implantação de um corpo de doutrina sociopolítica em todos os graus de ensino, com disciplinas tais como organização Social e política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), responsáveis pela difusão da ideologia ufanista do sistema; a substituição de História Geral e do Brasil e de Geografia Geral e do Brasil por Estudos Sociais, com a consequente descaracterização daquelas disciplinas; o desaparecimento do ensino de Filosofia nos cursos médios e em boa parte dos cursos superiores(...)

A descaracterização da área de ciências humanas a partir da lei sobre o ensino de 1º e 2º graus, obedeceu aos interesses ideológicos do governo. Dermeval Saviani (1987) afirma que lei nº 5.692/71, teve como contexto político e econômico um momento de euforia, chamado por ele de “autoritarismo triunfante”. Correspondia ao denominado Milagre Brasileiro, caracterizado por grandes obras e feitos como a conquista da Copa de Futebol de 1970, portanto, para significativa parcela da população, não havia motivos para contestar.

A abordagem do que o estado brasileiro concebia como cidadão a partir de conceitos de moral e civismo, possibilita não apenas compreender o cenário nacional, mas, também abordagens múltiplas acenando para reflexões sobre a percepção dos usos dos conceitos, bem como sua fabricação durante o Regime Civil Militar. Pois, ensinar história atualmente compreende a necessidade de perceber a interação entre elementos vários, como: a disciplina escolar, a ciência acadêmica, a cultura escolar, bem como os materiais didáticos, entre outros elementos que constituem o cotidiano da educação e da sociedade. É também estar atento a normas e leis que fabricam saberes e necessidades, ao tratar de alguns dos elementos da cultura escolar JÚLIA, 2001, p.10

tanto isso é verdade que esta 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 cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

A existência de vários elementos que compõe a ação educacional, remete a possibilidades de outros estudos acerca da educação no período do regime civil-militar. Nesse trabalho, relaciono o livro didático como um dos elementos educacionais, por isso, fiz uso de Júlia para argumentar que não se trata apenas do cumprimento da norma, mas da necessidade de reflexão ampla sobre o tema

pois, questões relacionadas à cidadania são presentes na escola e na sociedade.

O livro didático tem merecido atenção de pesquisadores da história da educação e de demais áreas do conhecimento, assim os estudos contribuem para reflexões e problematizações de suas funções e usos, uma vez que são ao mesmo tempo fontes de pesquisa e instrumentos didáticos. Ao escrever sobre a importância dos Manuais Escolares, MAGALHÃES, 2006, p.9, afirma

É por consequência como exemplo de adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura a uma aplicação à realidade escolar, em primeiro lugar e, como representação e forma de acesso às práticas de ler e dar a ler, em segundo, que os manuais escolares constituem um contributo fundamental, se não único, para a história cultural.

O autor aponta, nesse breve extrato, o significado assumido pelo livro didático como instrumento aplicado à realidade escolar tendo presente o contexto em que é usado como ferramenta didática e como fonte de pesquisa.

Compreendida a importância do livro didático para além de seu uso na sala de aula, CAIMI, 2010. p 110, salienta o uso do mesmo

Entendido atualmente como suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático é também considerado um importante instrumento para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações.

Considerando-o como instrumento constituinte na formação de gerações, a perspectiva apontada pelo livro didático através da moral e do civismo, torna-se imperativo para a compreensão de permanências e alterações sobre seus significados nos livros:

Tabela 1

Livros de EMC, OSPB, EPB

Livro	Autor	Editora	Ano
Educação Moral, Cívica e Política	Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos	Gráfica-Editora Michalany	1970
Organização Social e Política do Brasil	João Gabriel Montefusco	Editores Moderna	1977
Brasil Passado e Presente Estudo dos problemas Brasileiros	Osmar Salles de Figueiredo	Editores Pedagógica e Universitária	1979

Fonte: a autora

A tabela demonstra os livros referenciados pelo estudo demonstrando os títulos que são ao mesmo tempo do livro e da disciplina, os autores, editoras e anos, sendo respectivamente governos de: Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Batista de Oliveira Figueiredo. O primeiro se caracterizou pelo entusiasmo do autoritarismo e dois seguintes pela diminuição do entusiasmo e

crescente crise interna e externa aos governos.

Moral Cívica e Segurança para o Desenvolvimento

O livro de 1970, na capítulo 9, página 63, introduz o conteúdo associando-o à origem da sociedade e da autoridade, formas das sociedades, direitos e deveres dos poderes públicos e dos membros da sociedade e dessa com Deus.

Segundo o autor o Civismo não pode ser ensinado, “ele é o resultado de uma convicção interior, nascida na prática cotidiana das virtudes que caracterizam uma personalidade bem formada”. Também afirma que é necessário vigilância permanente e ação constante, para que alcancem os objetivos:

1)obediência às leis; 2) preservação da ordem; 3) defesa da moral e dos bons costumes; 4) estímulo aos valores sociais positivos; 5) repressão aos elementos ou fatores sociais negativos; 6) incentivo aos jovens, para que desenvolvam sua personalidade de forma harmoniosa e sadia; 7) colaboração nas obras sociais e iniciativas que visem ao bem-estar da comunidade; 8)quaisquer outras formas de colocar, a serviço da comunidade, as experiências, habilidades, capacidades e dons de que se é portador.

Os objetivos do cidadão que preserva a moral e o civismo são esclarecidos nas funções desempenhadas pela família, escola, forças armadas que são instituições formadoras do civismo. As ações a serem cumpridas pela escola são apresentadas em dois momentos que caracterizam a organização do ensino da época:

No nível primário, devem ser fixadas as manifestações externas do Civismo, através dos símbolos da Pátria. O canto e a pintura são elementos de grande poder de fixação. Pintar a bandeira da Pátria, cantar os hinos mais queridos e importantes, serão experiências guardadas indelevelmente pela criança. No *nível médio*, no início da adolescência, devem cultivar a Pátria e seus heróis, através da história, da geografia, do idioma nacional. No *nível superior*, inclusive no *fim do nível médio*, a educação cívica deverá ser rica em exemplos de verdade e de vivência, com a apresentação dos problemas nacionais, dos anseios e aspirações de um povo que busca engrandecer a terra em que vive através do trabalho honesto.

Os níveis de ensino aparecem em itálico também no texto original e atentam para a importância dada ao civismo como conduta, assim como depreende-se a forma didática, metódica ensinando como “fixar” os ideais patrióticos e cívicos nos alunos.

Na sequência o capítulo aborda temas que possibilitam outras análises, as quais não cabem no espaço desse trabalho, são: sociedade, nação, estado, pátria, patriotismo, nacionalismo, o bom e o mau internacionalismo, direitos e deveres do estado e do cidadão, deveres da sociedade para com Deus.

A data de publicação do livro é anterior à Lei 5.692/71, mas sua leitura e seu ensinamento antecede a lei, preparando e ensinando como deve ser o aluno brasileiro. Saliento que na terceira página o autor destaca que a obra está de acordo com o Decreto-lei Federal nº 869, de 127/9/69, com o Parecer 101/70 de 4/ 2/70, do Conselho Federal de educação, com o anteprojeto de

Regulamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo, de 28/2/70, e com a resolução nº 18, de 24/3/70, da Secretaria de educação do Estado de São Paulo. Ao expressar decretos, pareceres e anteprojetos, o autor permite a relação com o papel desempenhado por órgãos de censura e também para significar o livro como condizente com os valores da sociedade brasileira da época.

O livro de OSPB, escrito por João Gabriel Montefusco apresenta o Brasil como país emergente, a organização política brasileira e a organização social. Os temas civismo e moral são apresentados em todos os capítulos de forma diluída, porém, ao tratar da organização social aborda a família, a estrutura social, o trabalho e os vultos nacionais como constituintes da moral. Quando apresenta a organização política conceitua nação, povo, governo, estado, poderes, constituições, partidos, impostos e dedica o subitem à segurança nacional:

Na constituição de 1967, como consequência que foi a Revolução de 1964, o termo adquiriu a atual dimensão:

- manutenção da *Ordem* interna

- garantia da soberania em relação às demais nações do mundo

A atual noção de *segurança nacional* está vinculada à consecução dos *Objetivos Nacionais Permanentes*, que podem ser assim resumidos: PROSPERIDADE NACIONAL por meio de uma política de desenvolvimento que ofereça a toda a população altos padrões econômicos e sociais.

PAZ SOCIAL solucionando possíveis conflitos de classes sociais ou de grupos através da aplicação da Justiça e da educação Moral e Cívica.

DEMOCRACIA REPRESENTATIVA permitindo que todos os grupos e classes sejam devidamente representados.

INTEGRAÇÃO NACIONAL eliminando as diferenças regionais e permitindo uma participação ativa de todas as classes no desenvolvimento nacional.

PRESTÍGIO INTERNACIONAL elevando a posição do país no plano internacional, dentro do equilíbrio e da paz.

INTEGRIDADE TERRITORIAL manter a nação livre de intromissões estrangeiras, sejam elas direta ou indiretas.

O pouco aprofundamento sobre os temas presentes no livro são atestados no prefácio do mesmo “textos e informações dinâmicas, sem a preocupação de um exame bastante aprofundado da cada assunto.” A prática é referendada pelos exercícios que seguem cada subitem dos três capítulos, são de múltipla escolha e sem exigência de reflexões, bastando buscar no texto as respostas às alternativas.

O preceito de Ordem e Progresso sustentam os textos do livro, em particular o que tange à organização social e política, acentuando que a segurança nacional é um dos objetivos maiores do estado, assim o ser cívico atenta para a ordem pois é detentor de valores morais alicerçados pelo governo através da educação em seu âmbito familiar e estatal.

Brasil: Passado e Presente, de 1979, foi livro premiado em sua primeira edição, recebendo o Premio Clube dos Estados e Andorinha da Cidade de Campinas. Destinado ao ensino superior tem na sua apresentação a justificativa do título “ o passado é a semente do futuro. Só se conhece o presente conhecendo-se o passado”, assim a obra dedica a sua primeira parte à *Nação Brasileira e*

seus *Elementos Básicos*, a segunda parte aborda *A Doutrina da Segurança Nacional* e a terceira e última parte é dedicada ao *Problemas Conjunturais*.

O conceito de civismo é assim apresentado pelo autor

Ora, se o homem só é o que é, graças à sociedade em que vive, é lógico, natural e óbvio que ele deve corresponder na mesma medida a tudo quanto recebe. Se tudo recebe da sociedade, tudo deve à sociedade.

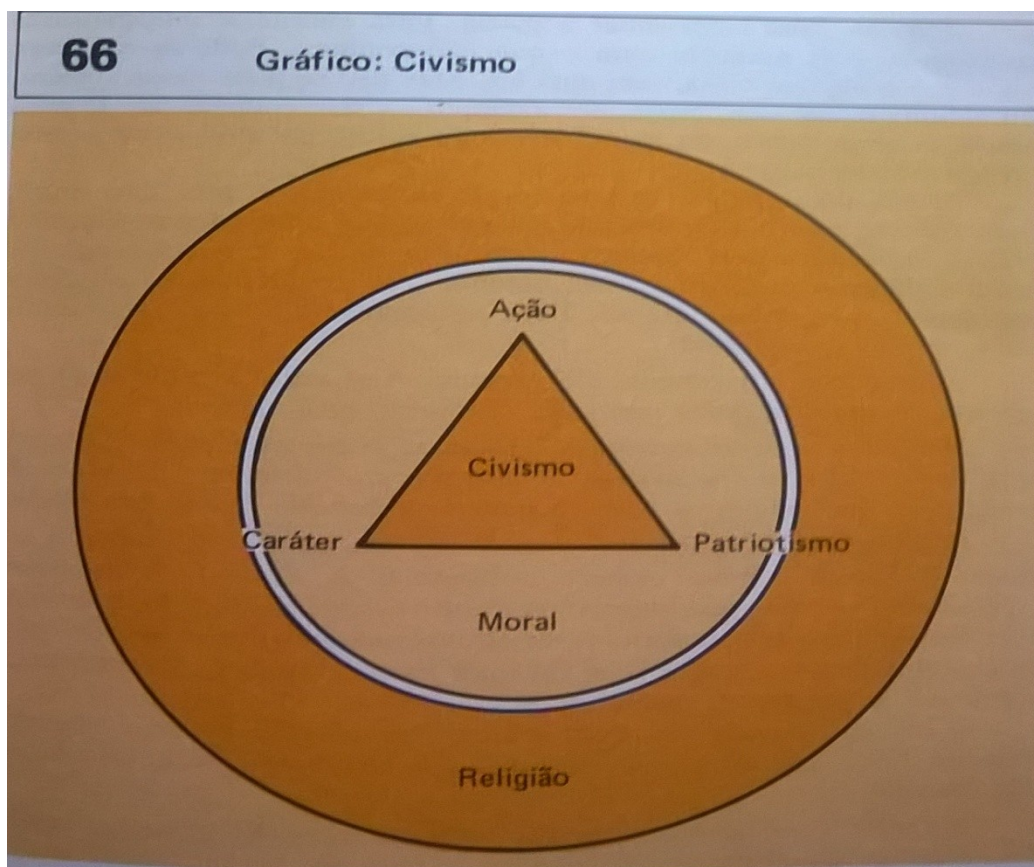
O civismo se conceitua exatamente nesta retribuição e colaboração para com a sociedade, nesta solidariedade humana.

Poderíamos, assim conceituar o civismo como a atuação consciente, livre, responsável e espontânea (voluntária) de todo cidadão em favor do bem comum, seria a devoção pelo interesse público.

O autor, no mesmo item diferencia civismo de patriotismo, este é: “1) desinteressado. 2) Realista. 3) Constante. 4) Amor sem invejas.” Sintetiza afirmando que é “sentimento de amor à Pátria(a projeção da nação no tempo – hoje - ontem e sempre) e às suas tradições, com espírito de renúncia. De forma didática o civismo é apresentado num gráfico.

Figura 1

Gráfico Civismo – Página 135



Fonte: Livro Brasil Passado e Presente

Sendo o civismo o elemento central, circundado pela ação, caráter, patriotismo, moral e apoiado pela religião, o brasileiro constituído por tais elementos é garantidor de valores nacionais e

assegurador da segurança nacional que possui na guerra revolucionária uma das suas ameaças.

Por guerra revolucionária, o autor apresenta o conceito e a importância da escola Superior de Guerra no combate à mesma

O decreto-lei nº 898, de 29-9-69 – a Lei de Segurança Nacional – conceitua Guerra Revolucionária como “*conflito geralmente inspirado em uma ideologia, ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação*”.

A Escola Superior de Guerra é mais específica na conceituação da GR:

“Conflito, normalmente interno, de concepção marxista-leninista, estimulado e, até mesmo, auxiliado do exterior que, utilizando intensivamente operações psicológicas e todas as formas de subversão e de violência, visa à conquista do poder pelo controle progressivo da Nação”.

A Nova Lei de Segurança Nacional (Lei nº 6620/78), no seu art. 4º, assim conceitua GR.

“A guerra revolucionária é o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia, ou auxiliado pelo exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação”.

Ao ensino superior é dedicada a percepção primeiro sobre o Brasil e seus elementos tanto históricos quanto geográficos, sociais e políticos. Na sequência a abordagem sobre os supostos perigos que o povo brasileiro corria, é apresentada a Doutrina de Segurança Nacional para posteriormente abordar os problemas brasileiros, os quais são relacionados ao cenário mundial, sendo os problemas de ordem externa, os internos são passíveis de solução desde que o brasileiro seja um adepto do estado, demonstrando civismo e moral.

Considerações finais

Os livros didáticos de EMC, OSPB e EPB representam fontes de análise permanente sobre a constituição histórica da sociedade brasileira a partir dos preceitos legais dos governos militares, sobretudo na década de 1870, considerada o prolongamento do entusiasmo autoritário.

Os conteúdos aqui abordados, representam uma extratificação pontual dos demais textos presentes nas três obras, significando a importância dos mesmos e a continuidade dos estudos a partir tanto da análise de conteúdo como da análise de discurso, ambas metodologias presentes em outros estudos desenvolvidos pela autora.

Por um lado, a prática como professora de História do Brasil contemporâneo, por outro a necessidade de continuar a desenvolver pesquisas na área da história da educação, têm sido os motores de investigação sobre as produções didáticas, sobretudo livros produzidos e utilizados durante o período do regime civil militar. Assim, as conclusões não são permanentes por se constituírem num processo investigativo, mas suscitam novas abordagens em contextos, como o atual, onde é presente o clamor, de alguns setores, pelo retorno do ensino de educação moral e cívica, bem como de Organização social e Política do Brasil, conseqüentemente, a reflexão a luz teórica da história cultural, possibilita abordagens reflexivas sobre o tema e os clamores.

Referências Bibliográficas

CAIMI, Flávia Eloísa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: org. BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet;

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição – o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: UNESP, 2002.

FIGUEIREDO, Osmar Salles de. **Brasil Passado e Presente – Estudo e Problemas Brasileiros**. São Paulo: EPU, 1979.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

MAGALHÃES, Justino. “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: por uma historiografia do manual escolar em Portugal”. IN: Revista de Ciência da Educação. Sísifo. Portugal, 2006.

MONTEFUSCO, João Gabriel. Organização social e Política do Brasil. São Paulo: Moderna, 1977.

RAMOS, Ciro de Moura e MICHALANY, Douglas. Educação Moral, Cívica e Política. São Paulo: editora e Gráfica Michalany, 1970.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANFELICE, José Luis. “O Estado e a política educacional do regime militar.” IN: SAVIANI, Dermeval (org). Estado e políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória. EDUFS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a idéia e a história. In: STEINER, João E.; MALNIE, Gerhard (org.). Ensino Superior: Conceito & Dinâmica. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

XERRI, Eliana Gasparini. Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul- RS (1950-2002) o Pensar e o Construir da Universidade na Serra Gaúcha. Porto Alegre: PUCRS, 2012. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.